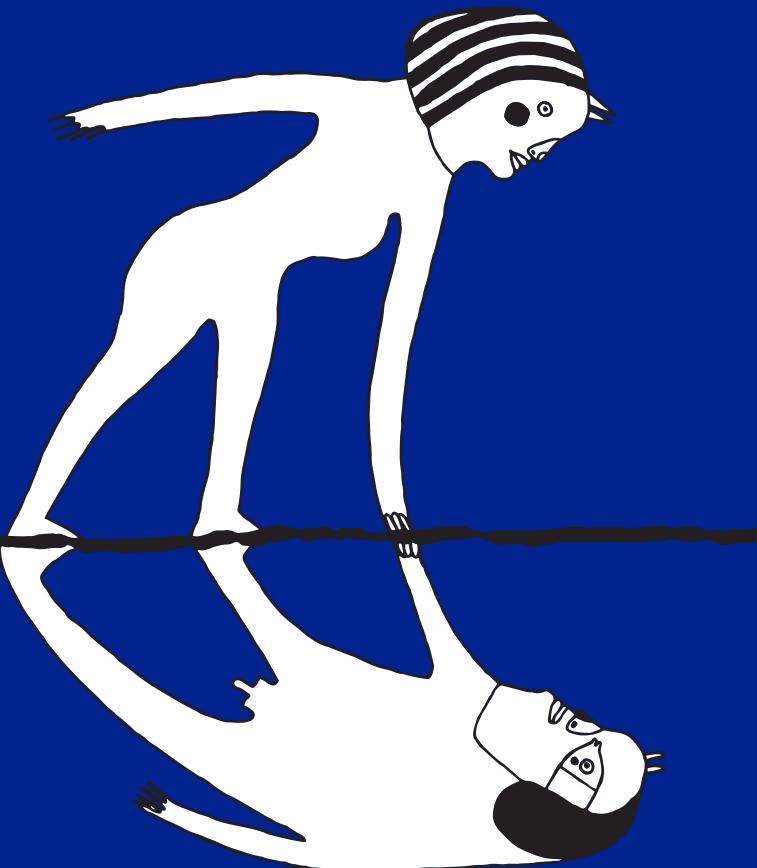


Antonio Raimondo Di Grigoli

Educare figli maschi

Un'introduzione alla pedagogia critica
sulle maschilità



FrancoAngeli 

*Culture di genere.
Corpi, desideri,
formazione*

Culture di genere. Corpi, desideri, formazione

Collana diretta da Giuseppe Burgio, Anna Grazia Lopez

La collana “Culture di genere. Corpi, desideri, formazione” intende approfondire il legame esistente tra i molteplici modelli culturali che caratterizzano la contemporaneità e l’appartenenza di genere e di come questo legame segni i Corpi delle donne e degli uomini e i loro Desideri, rafforzando forme antiche di esclusione sociale e dando vita ad altre nuove.

Allo stesso tempo, si propone di diventare spazio di riflessione e condivisione di lavori su come gli stessi Corpi con i loro Desideri, a partire dallo smascheramento della falsa neutralità della cultura binaria, possono contribuire a modificare le ideologie che conducono all’esclusione.

La Collana, dunque, accoglie i volumi che, con un approccio intersezionale e di conseguenza interdisciplinare, intendono arricchire il discorso pedagogico sul ruolo ricoperto alla categoria di genere nella definizione delle emergenze educative e di come sia possibile ricavare nuovi modelli educativi che sappiano mettere al centro le istanze dei Corpi e i loro Desideri aprendo la strada a una pedagogia attenta alle differenze.

Comitato magistrale

Franco Cambi, Duccio Demetrio, Franca Pinto Minerva, Simonetta Ulivieri.

Comitato scientifico

Federico Batini (*Università di Perugia*), Irene Biemmi (*Università di Firenze*), Giuseppe Burgio (*Università di Enna “Kore”*), Antonella Cagnolati (*Università di Foggia*), Carlo Cappa (*Università di Roma “Tor Vergata”*), Rosanna Cima (*Università di Verona*), Fabrizio Chello (*Università di Napoli “Suor Orsola Benincasa”*), Cristiano Corsini (*Università di Roma Tre*), Antonietta De Vita (*Università di Verona*), Francesca Dello Preite (*Università di Firenze*), Silvia Demozi (*Università di Bologna*), Manuela Gallerani (*Università di Bologna*), Valentina Guerrini (*Università di Sassari*), Silvia Leonelli (*Università di Bologna*), Isabella Loiodice (*Università di Foggia*), Anna Grazia Lopez (*Università di Foggia*), Stefania Lorenzini (*Università di Bologna*), Elena Luppi (*Università di Bologna*), Maria Rita Mancaniello (*Università di Firenze*), Raffaele Mantegazza (*Università di Milano-Bicocca*), Alba Naccari (*Università di Roma “Foro Italico”*), Francesca Marone (*Università di Napoli “Federico II”*), Maria Rosaria Nardone (*Università di Bologna*), Rosella Persi (*Università di Urbino “Carlo Bo”*), Chiara Sità (*Università di Verona*), Giordana Szpunar (*Università di Roma “La Sapienza”*), Francesco Vittori (*Università di Verona*), Federica Zanetti (*Università di Bologna*), Elena Zizioli (*Università di Roma Tre*).

Comitato editoriale

Maria Livia Alga (*Università di Verona*), Alessandra Altamura (*Università di Foggia*), Lisa Brambilla (*Università di Milano Bicocca*), Rossella Caso (*Università di Foggia*), Tiziana Chiappelli (*Università di Firenze*), Luca Decembrotto (*Università di Bologna*), Antonio Raimondo Di Grigoli (*Università di Firenze*), Angelica Disalvo (*Università di Foggia*), Stella Rita Emmanuele (*Università di Enna Kore*), Martina Ercolano (*Università di Napoli “Suor Orsola Benincasa”*), Andrea Fiorucci (*Università del Salento*), Zoran Lapov (*Università di Firenze*), Stefano Maltese (*Università di Napoli “Federico II”*), Marialisa Rizzo (*Università di Milano-Bicocca*), Maria Concetta Rossielo (*Università di Foggia*).



OPEN ACCESS la soluzione FrancoAngeli

Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più: [Pubblica con noi](#)

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "[Informatemi](#)" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Antonio Raimondo Di Grigoli

Educare figli maschi

Un'introduzione alla pedagogia critica
sulle maschilità



FrancoAngeli®

*Culture di genere.
Corpi, desideri,
formazione*

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184705

Università degli Studi di Firenze, Dipartimento FORLILPSI-Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia. Antonio Raimondo Di Grigoli, *Educare figli maschi. Un'introduzione alla pedagogia critica sulle maschilità*, finanziato dai fondi del Progetto di ricerca “PRIN 2022 PNRR – Phoenix. A new kind of “rebirth” for women and children living in conditions of marginalization – CUP B53D23029970001 – CIG B4FEC676EE.

Isbn e-book Open Access: 9788835181705

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza *Creative Commons
Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale*
(CC-BY-NC-ND 4.0).

Sono riservati i diritti per Text and Data Mining (TDM), AI training e tutte le tecnologie simili.

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore.
L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni
della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>*

Questo libro lo dedico a te Andrea.
Nonostante tu non ci sia più,
sono certo che in qualche modo sarai felice per me,
perché potrò chiudere il cerchio.
Merci beaucoup mon petit cerf, au revoir.

Indice

Introduzione		pag.	9
1. Dal sesso al genere: dalla teoria alla storia			
1. Le radici storiche del pensiero femminista	»		15
2. Il femminile diventa costrutto sociale. Epistemologie e interdisciplinarità dal pensiero femminista alle teorie queer	»		17
3. L'attivismo maschile tra istanze profemministe e anti-femministe	»		23
2. Le teorie critiche sulle maschilità			
1. Il campo degli studi critici sugli uomini e sulle maschilità. Posizionamento e obiettivi	»		28
2. Dalla maschilità egemonica alle maschilità egemoniche	»		31
3. Maschilità egemoniche ed eteronormatività. Quali connessioni?	»		34
3. La costruzione della maschilità nell'infanzia e nell'adolescenza. Tra stereotipi di genere e performatività			
1. Gli stereotipi di genere e il loro impatto sulla polarizzazione del maschile e del femminile	»		37
2. La costruzione della maschilità nell'infanzia	»		41
3. La costruzione della maschilità nell'adolescenza	»		44
4. Lo sviluppo dell'adolescente secondo gli studi sulle maschilità			
1. La crisi della maschilità in adolescenza	»		49
2. Emozioni e disconnessioni emozionali: l'“armatura” della maschilità	»		53

3. Corpo, sessualità e affettività nella costruzione identitaria maschile	»	58
4. La produzione e la riproduzione della maschilità nei mass media	»	61
5. La negoziazione della maschilità attraverso la violenza intra- e inter-genero	»	68
1. Il rapporto tra la maschilità tossica, la violenza e il ruolo dei contesti scolastici	»	68
2. <i>Teen Dating Violence</i> : la violenza di genere in adolescenza	»	71
3. Il bullismo e il cyberbullismo omo-bifobico come costruzione della maschilità	»	75
4. La relazione tra il genderismo e le maschilità egemoniche	»	79
6. Un modello di intervento per lavorare sulle maschilità egemoniche in adolescenza. Il progetto europeo <i>EiE – Engaged in Equality. Challenging masculinities and engaging adolescent boys to end gender-based violence</i>	»	82
1. Il Progetto <i>EiE – Engaged in equality. Challenging masculinities and engaging adolescent boys to end gender-based violence</i>	»	82
2. Epistemologia e metodologia del Progetto <i>EiE</i>	»	85
3. La fase <i>ex ante</i> della ricerca con gli e le adolescenti	»	89
3.1. Il focus group	»	89
3.2. I questionari	»	95
4. La formazione con gli adolescenti maschi e femmine	»	101
Conclusioni	»	109
Bibliografia	»	111
Sitografia	»	126

Introduzione

Il punto di partenza di questo studio nasce dai seguenti interrogativi: quali implicazioni comporta l'imperativo “sii uomo!”? e, nel processo di crescita, cosa spinge gli adolescenti maschi a identificarsi per lo più con modelli di maschilità egemonica?

Secondo i dati forniti dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), una donna su tre è vittima di violenza e abusi (fisici e sessuali) già a partire dai 15 anni¹. Inoltre, alcuni studi recenti informano che il 30% degli studenti LGBTQIA+ ha subito episodi di cyberbullismo e di hate speech online, di cui il 60% degli utenti apparteneva alla fascia di età compresa tra i 13 e i 27 anni².

In riferimento agli interventi educativi di natura psico-pedagogica, i risultati della letteratura scientifica evidenziano che i piani di azione proposti per contrastare i fenomeni violenti tra i giovani sono sempre più presenti, anche se i dati statistici sono piuttosto paradossali, se si considera che secondo quanto pubblicato dall'ultimo rapporto Istat nel dicembre 2015, i reati di violenza di genere e di bullismo omofobico in Italia sono in aumento, soprattutto tra gli adolescenti di

¹ Testo disponibile al sito: https://www.salute.gov.it/imgs/C_17_pagineAree_942_-listaFile_itemName_0_file.pdf, consultato il 01/09/2024.

² Testo disponibile al sito: <https://gayhelpline.it/report-gay-help-line/>, consultato il 01/09/2023. Per ulteriori approfondimenti consultare i seguenti riferimenti: Batini F. (2013), “Bullismo e omofobia, non solo a scuola”, in *Annali on line della Didattica e della Formazione docente*, vol. 5, n. 5, 2013, pp. 113-121; Batini F., Scirri I.D.M., a cura di (2021), *In/sicurezza fra i banchi. Bullismo, omofobia e discriminazioni a scuola: dati, riflessioni, percorsi a partire da una ricerca nelle scuole secondarie umbre*, FrancoAngeli, Milano.

età compresa tra i 14 e i 17 anni, mentre le principali vittime degli atti intimidatori sono le ragazze e i ragazzi gay, bisessuali e trans³.

Allo stato attuale della ricerca, il problema della violenza intra- e inter-genere è stato affrontato principalmente dalla prospettiva delle donne e delle vittime di aggressione omo-bifobica, tralasciando le ragioni che spingono gli adolescenti maschi a compiere atti efferati contro la dignità umana.

Il presente volume verte sul rapporto esistente tra maschilità e violenza di genere in adolescenza. La ricerca si prefigge, dunque, l'obiettivo di esaminare le dinamiche culturali ed educative che orientano i giovani maschi verso l'assunzione di comportamenti spesso 'iper-virili' veicolati nel corso dei secoli dal sistema patriarcale. La violenza di genere è innanzi tutto una violazione dei diritti umani e può colpire la salute fisica e mentale, dato che può comportare l'adesione a comportamenti di autolesionismo, di isolamento e di depressione, nonché a tentativi di suicidio.

Gli atti violenti possono essere di carattere inter-genere, quando sono perpetrati dagli uomini verso le donne (o al contrario) come nei casi di femminicidio, e di natura intra-genere, qualora l'aggressività si manifesti tra individui dello stesso sesso come, ad esempio, negli episodi di violenze omofobiche, bifobiche, lesbifobiche e transfobiche. La violenza di genere è profondamente radicata nelle convinzioni stereotipate e pregiudizievoli nei confronti delle donne o di altre persone che non rispondono ai principi imposti dalla società tradizionale. Nei casi in cui gli atti violenti riguardino gli uomini gay, bisessuali o eterosessuali non conformi ai ruoli di genere maschili predominanti, la violenza ha anche una presunta funzione 'correttiva'. Per analizzare i legami tra maschilità e violenza di genere, possiamo rivolgerci a uno specifico campo di studi che prende il nome di studi sugli uomini e sulle maschilità⁴, che nascono negli Stati Uniti d'America negli anni Ottanta del XX secolo, con lo scopo di criticare l'identità maschile intesa come un costrutto chiuso e privo di possibi-

³ Testo disponibile al sito:

https://www.istat.it/it/files/2015/06/Violenze_contro_le_donne.pdf, consultato il 01/09/2023.

⁴ Nella comunità scientifica internazionale la tendenza è di definire questa tipologia di studi con l'espressione inglese Critical Studies on Men and Masculinities (CSMM).

lità di negoziazione con altri tipi di maschilità più o meno distanti dal dato biologico e dal modello patriarcale predominante nella società contemporanea. È ormai evidente che per essere dei ‘veri uomini’ non è sufficiente possedere un’anatomia maschile, o essere cisgenetici⁵, bianchi, eterosessuali, di classe medio-alta, abili (in contrapposizione ai diversamente abili) e possibilmente occidentali. Infatti, secondo Jack Halberstam (2010)

è evidente come molte altre siano le linee di identificazione che intersecano il territorio della maschilità, distribuendo il potere a essa associato mediante complessi differenziali di classe, razza, sessualità e genere.

È necessario declinare, dunque, la maschilità al plurale, dato che le sue forme contemporanee includono parimenti individui omosessuali, bisessuali e trans, che s’inscrivono ormai di diritto nella storia politica e culturale nonostante le evidenti difficoltà a cui questi ‘soggetti’ debbono rispondere.

La ricerca proposta in questo volume si articola in sei capitoli: nel primo si affronta la prospettiva teorica adottata e la dimensione storico-teorica del pensiero femminista in dialogo con l’attivismo maschile. Mediante l’ausilio di una prospettiva interdisciplinare, l’indagine passa in rassegna i principali strumenti epistemologici che dai *women’s studies* hanno condotto agli studi sulla maschilità in un’ottica profemminista e alle elaborazioni più recenti riguardanti le teorie queer.

Il secondo capitolo offre una panoramica teorica delle analisi critiche sul maschile, a partire dal concetto di maschilità egemonica elaborato dalla studiosa Raewyn Connell, per esplorare successivamente, da una prospettiva plurale, la relazione esistente tra tale modello di maschilità e il postulato eteronormativo.

⁵ Secondo Cordoba (2022) il termine *cis* (la forma abbreviata di *cisgender*) significa letteralmente “dalla stessa parte” che, nel caso del suo uso in riferimento all’identità sessuale e di genere di un soggetto, fa riferimento alle persone il cui sesso è in linea con la loro identità di genere, a differenza delle soggettività trans* le quali non si identificano in questo allineamento. Nella letteratura scientifica di genere si ritiene importante nominare l’identità cisgender, in modo da non considerarla come la norma a cui aspirare. Il posizionamento delle persone cis come “normali” e l’inquadramento delle persone trans* come “anormali” è stato definito cisnormativo.

Il terzo capitolo focalizza l'impatto degli stereotipi di genere sulla definizione del maschile e del femminile nell'infanzia e nell'adolescenza, secondo un modello socioculturale ed educativo "genderizzato".

Il quarto capitolo pone l'attenzione sul dialogo tra gli studi sull'adolescenza e quelli sulle maschilità, con l'obiettivo di indagare come la dimensione di genere abbia un ruolo fondamentale nel processo di costruzione identitaria dell'adolescente. A tal proposito, si analizza il concetto di crisi del patriarcato nel rapporto tra genere, corpo ed emozioni sia nei contesti educativi formali, come la scuola, che nelle realtà informali rappresentate, ad esempio, dai mass media.

Il quinto capitolo esamina il fenomeno della violenza intra- e inter-genere come veicolo mediante il quale alcuni adolescenti negoziano per sé stessi un modello di maschilità "violenta", a partire dal concetto di *teen dating violence*, ovvero la "violenza da appuntamento" e dalle principali forme di bullismo e di cyberbullismo omofobico.

Nel sesto e ultimo capitolo si rilegge, in chiave pedagogica, il fenomeno della violenza di genere e si contestualizza il ruolo svolto dalla pedagogia di genere nella decostruzione della relazione che intercorre tra eteronormatività e maschilità, mediante una esperienza di formazione condotta nelle scuole della Toscana con adolescenti, in occasione di una ricerca-formazione nata in seno al Progetto europeo *EIE-Engaged in Equality. Challenging masculinities and engaging adolescent boys to end gender-based violence*, a cui il sottoscritto ha partecipato come membro del team di lavoro dell'Istituto degli Innocenti di Firenze.

Un ringraziamento particolare va alla Professoressa Clara Silva che, credendo fin da subito in me, mi ha supportato nella pubblicazione di questo testo.

Inoltre, vorrei ringraziare la Professoressa Simonetta Olivieri, la Professoressa Maria Rita Mancaniello e il Professor Fabrizio Manuel Sirignano che, a partire dall'inizio del mio percorso dottorale, hanno contribuito ad arricchire il mio bagaglio scientifico supportandomi nella crescita professionale.

Infine, vorrei aggiungere alla lista di colleg* e amic* con cui ho avuto modo di confrontarmi e di crescere sul piano personale e pro-

fessionale: Erika Bernacchi, Chiara Carletti, Tiziana Chiappelli, Stela Rita Emmanuele, Dalila Forni, Zoran Lapov, Francesco Lavanga, Giada Prisco, Ale* Santambrogio e Lavinia Pia Vaccaro.

1. Dal sesso al genere: dalla teoria alla storia

1. Le radici storiche del pensiero femminista

Nel XIX secolo inizia a delinearsi un profondo interesse nei confronti delle questioni di genere, soprattutto nell'ambito degli studi sociologici. Le ragioni di tale coinvolgimento sono diverse, a partire dal processo di complessificazione sociale generato dalla fase di industrializzazione e la fondazione delle nuove città e l'avvento dell'urbanizzazione in senso moderno (Corbisiero, 2022).

I centri urbani erano composti da un numero elevato ed eterogeneo di individui e abitavano in spazi standardizzati, con un unico modello socioculturale.

Proprio in quegli anni la sociologia pone in risalto un aspetto importante: i fondamenti della vita sociale e le relazioni tra gli individui dipendono da caratteristiche ascritte, ovvero presenti fin dalla nascita e interne all'individuo e, al contempo, da specificità acquisite che, al contrario, si possono assimilare durante la vita. Così, sorgono alcune teorie sulla sussistenza di differenze sostanziali e di natura fisica, anatomica e biologica tra maschi e femmine legate ai differenti ruoli nella riproduzione e a una funzione di complementarità di donne e uomini.

Prima di approfondire il paradigma della complementarità inaugurato dalla corrente sociologica del funzionalismo, è opportuno volgere lo sguardo a ciò che, in merito alla relazione tra uomini e donne, Thomas Laqueur (1992) identifica come “monosessualità”. Nel suo lavoro *L'identità sessuale dai Greci a Freud*, lo studioso riporta una rassegna di ricerche bio-anatomiche a partire dalla società della Gre-

cia antica, avvalorando la tesi di un rapporto tra uomini e donne secondo cui, quest'ultime non avevano una propria identità sessuale rispetto alla loro controparte. Nelle indagini svolte da Laqueur emerge che già dai primi trattati biomedici l'apparato genitale femminile veniva rappresentato come se fosse il “rovescio” di quello maschile, il “negativo di una fotografia”. Da ciò è evidente che non esisteva una differenziazione tra maschile e femminile, dato che la donna era semplicemente un'appendice biologica e sociale dell'uomo. Secondo Cirus Rinaldi, il modello di genere “monosessuale” e la sua relativa costruzione rappresentavano una retorica usata per legittimare l'ordine simbolico preesistente (Rinaldi, 2016; Burgio, 2017). Tali considerazioni erano rafforzate da una lunga tradizione filosofica occidentale, riscontrabile anche nel pensiero di Aristotele, il quale sosteneva che il maschio era “la causa efficiente” e la femmina la “causa materiale”. L'uomo in quanto “anima calda” ricopriva un ruolo agentivo, era l'origine della riproduzione corporea, al contrario della donna che veniva considerata soltanto nel suo ruolo ricettivo.

Tutto ciò ha contribuito alla creazione di una realtà che, riflettendo un pensiero maschio-centrico, ha messo a punto una strategia interpretativa finalizzata alla stratificazione e alla gerarchizzazione dei corpi maschili e femminili. Il modello monosessuale si fonda su un sistema standardizzato maschile, mediante la conservazione della sua autorità e della sua legittimità.

I tentativi di “occultamento dell'identità femminile” a opera del modello monosessuale saranno considerati validi – in competizione con il modello del dimorfismo sessuale, dei due sessi complementari – fino a tutta l'epoca rinascimentale, quando il corpo femminile continuerà a essere visto come una variante di quello maschile.

Il cambiamento di prospettiva nel modo di considerare il femminile, da mera appendice dell'uomo a individuo, avviene solamente nel Settecento con l'Illuminismo: il modello monosessuale comincia a perdere terreno rispetto a quello del dimorfismo e viene sostituito dal quadro di tipo complementare della relazione uomo-donna, che conosciamo oggi. Se da un lato, le nuove scoperte in ambito medico hanno contribuito a sfatare l'idea che biologicamente la donna non avesse una propria “identità”, dall'altro, gli studi sociologici di corrente funzionalista hanno rilevato quanto le differenze biologiche e culturali tra donne e uomini fossero elementi costitutivi e identitari

importanti. Mediante un processo di socializzazione, gli individui apprendono e interiorizzano regole, valori e aspettative che costituiranno l'identità di genere. Le donne, considerate “biologicamente programmate” per la riproduzione, devono assicurarsi che avvenga il ricambio degli individui e il loro adattamento a tale sistema, sia nei contesti familiari che scolastici. In realtà, tale visione ha contribuito ad una polarizzazione e al binarismo alla base della visione del rapporto tra donne e uomini, con una differenziazione marcata in merito agli spazi da occupare e alle mansioni svolgere da parte di questi due poli. Gli uomini dovevano assumersi la responsabilità di tutto ciò che atteneva alla sfera pubblica e ricoprire gli alti vertici economici e lavorativi, al contrario delle donne che dovevano occuparsi della cura della casa e, in alternativa, di specifici lavori di cura, quali l'insegnante o l'infermiera (Brownhill, Warin e Wernersson, 2016; Hodgins, 2019; Burgio *et al.*; Biemmi, 2024).

2. Il femminile diventa costrutto sociale. Epistemologie e interdisciplinarità dal pensiero femminista alle teorie queer

Stabilire quale sia stato il momento storico in cui prende avvio una vera e propria riflessione scientifica sull'origine dei concetti di sesso e di genere non è semplice. Ancora più arduo è individuare la disciplina che ha iniziato a indagare la natura di queste nozioni. L'antropologia culturale, ad esempio, ha avuto il pregio di intraprendere un percorso di ridefinizione del concetto di genere, in una fase in cui non era stato ancora messo in discussione come categoria analitica nell'ambito della ricerca. Il “Movimento Cultura e Personalità”¹, guidato da Franz Boas e sostenuto dalle sue allieve Margaret Mead (1928; 1935) e Ruth Benedict (1934), ha avuto il merito di aver fatto emergere il femminile nelle ricerche antropologiche, che

¹ Secondo Campani (2016) l'indirizzo di pensiero antropologico definito *Culture and personality* (Cultura e personalità) nasce negli Stati Uniti d'America negli anni Trenta del XX secolo e teorizza una profonda interazione tra la cultura e la psicologia degli individui, in effetti: «la chiave della sistematicità degli elementi comuni in una cultura si trova nella comune esperienza di apprendimento infantile – dunque il comportamento degli adulti è “culturalmente modellato”, le esperienze della socializzazione infantile influenzano la personalità dell'individuo adulto» (p. 89).

fino a quel momento non veniva preso in considerazione. Nei loro rispettivi studi, le due antropologhe hanno dimostrato che i comportamenti degli uomini e delle donne non hanno nessuna base naturale, bensì si fondano sui ruoli sociali e di genere.

Sempre sul versante antropologico, è doveroso menzionare le ricerche di Betty Friedan (1963), che ha esaminato il problema della frustrazione delle casalinghe in seno alla società nordamericana degli anni Cinquanta del XX secolo.

In ambito filosofico esistenzialista, Simone de Beauvoir (1949) analizza, per la prima volta, il rapporto tra sesso maschile e femminile e il conseguente e secolare processo di declassamento del ruolo della donna da parte del patriarcato, sulla base di una presunta inferiorità biologica e, quindi, sociale della donna².

Anche la sociologia ha vissuto un’onda di rinnovamento teorico-metodologico rispetto al modo di indagare i fatti sociali, in cui rientra il concetto di genere. La corrente di pensiero dell’interazionismo simbolico, ad esempio, teorizza che gli esseri umani agiscono in vista di un fine specifico sulla base del significato che esso assume per loro e in riferimento a ciò che ne deriva dall’interazione con altri (Blumer, 1969, pp. 2-6). Gradualmente ci si avvicina a una considerazione dei comportamenti assunti da donne e uomini mediante dei “copioni sessuali”³ attraverso cui è possibile socializzare la propria identità.

² Con l’espressione prime femministe ci riferiamo al femminismo di prima ondata, sorto poco prima della Grande Guerra e riconosciuto con il movimento delle suffragette che rivendicavano gli stessi diritti civili degli uomini. Dopo un arresto durante la Grande Guerra, si registra una ripresa degli interessi legati al ruolo della donna ad opera di studiose, quali la scrittrice Virginia Woolf (*Una stanza tutta per sé*, 1929) e l’antropologa Margareth Mead (*Adolescenza in Samoa*, 1929; *Sesso e Temperamento*, 1935). La prima rivendicava lo stesso diritto degli uomini a svolgere la professione di scrittrice. La seconda, pur non riconoscendosi mai come femminista, ha svolto un ruolo importante, essendo stata la prima antropologa (mestiere fino a quel momento attribuibile esclusivamente all’uomo) che non è rimasta chiusa in uno studio, ma è partita in missione nelle isole del Pacifico. Secondo Restaino e Cavarero (2016), dopo un ulteriore arresto per via della Seconda Guerra Mondiale, si assiste a una seconda fase del movimento femminista: studiose del calibro di Simone de Beauvoir (*Le Deuxième Sexe*, 1949), affrontano il problema della differenziazione sessuale e della conseguente subordinazione femminile.

³ William Simon e John H. Gagnon (1968) sostengono che la sessualità è una produzione culturale. I “copioni sessuali” (*sexual scripts*) possono essere considerati

Il dibattito sull'importanza di una differenziazione tra il sesso, come dimensione biologica, e la costruzione culturale dei significati dell'essere donna o uomo raggiunge piena maturazione a partire dagli anni Settanta del XX secolo, con l'avvento di un femminismo che mette in discussione, per la prima volta, diverse questioni, tra cui la lotta contro il patriarcato e la ridefinizione del ruolo della donna. In quegli anni vedono la luce le prime teorizzazioni sistematiche che confluiscano nel filone dei cosiddetti *women's studies*, un corpus di ricerche teoriche che rappresenta il passaggio a una più matura riflessione sul pensiero della differenza sessuale.

L'idea che ha guidato il pensiero femminista dagli albori, ma che si è rafforzata durante quegli anni, scaturisce dalla riflessione su come era nato e si era affermato il patriarcato, un sistema organizzativo messo in discussione dal momento in cui si realizza la divisione tra sfera pubblica e privata. Tra le prime intellettuali e attiviste ricordiamo Kate Millett che, nell'opera *La politica del sesso* (1979), focalizza il suo operato sul concetto di "dominio sessuale" come questione politica voluta dal patriarcato, che ha reso "naturale" la sottomissione della donna utilizzando giustificazioni che rimandano a una differenza biologica tra uomini e donne che rende quest'ultime "naturalmente inferiori". Successivamente, Gayle Rubin, in *The Traffic of Woman: Notes on The "Political Economy" of Sex* (1970), affronta il rapporto esistente tra genere e sesso mediante la categoria di *sex/gender system*. Tale sistema sesso/genere rimanda a:

una serie di modalità con cui la materia prima biologica del sesso e della procreazione umana è modellata dall'intervento umano e sociale e soddisfatta in modo convenzionale, non importa quante bizzarre siano queste convenzioni (p. 150)⁴.

Da quanto sostiene la studiosa, se le differenze biologiche sono rigide, quelle di genere costituiscono il risultato di un'influenza sul

rati delle mappe di significati e di comportamenti che sono posti in essere dai gruppi sociali e trasformati da ciascun individuo al fine di contestualizzare le proprie esperienze. La "teoria dei copioni sessuali" permette di esaminare le modalità con cui gli individui costruiscono e organizzano la propria esperienza sessuale.

⁴ Se non espressamente indicato, d'ora in avanti tutte le traduzioni dall'inglese all'italiano presenti nel testo sono a cura dell'autore.

piano storico-sociale. Rubin fornisce la materia prima che diventerà oggetto di dibattito sulla determinazione della categoria di genere non più da un punto di vista naturale, fisso, immutabile, bensì fluido, legato a determinati costrutti culturali che la società ha imposto sull'essere uomo e donna, che possono coincidere o meno con il sesso biologico.

L'attivismo femminista e i *women's studies* iniziano ad assumere alcune diversificazioni dovute a una serie di critiche mosse agli ideali del movimento. I movimenti femministi di quegli anni, costituiti principalmente da donne bianche e borghesi, avanzano delle richieste di riscatto sociale che non prendevano in considerazione i bisogni di tutte le donne. Le esponenti del femminismo nero, ad esempio, criticavano le attiviste e le studiose bianche e borghesi:

Non appena le donne, in particolare [...] le privilegiate donne bianche, hanno iniziato ad acquisire un potere di classe senza sbarazzarsi del sessismo che avevano introiettato, le divisioni tra donne si sono fatte più intense. Quando le donne di colore hanno criticato il razzismo all'interno della società nel suo complesso richiamando l'attenzione sui modi in cui il razzismo ha plasmato e influenzato la teoria e la pratica femministe, molte donne bianche semplicemente hanno voltato le spalle alla prospettiva della sorellanza, chiudendo le loro menti e i loro cuori. E questo è stato altrettanto vero quando si è parlato di classismo tra donne (hooks, 2022, pp. 16-17).

In questa circostanza ci si riferisce alle donne afroamericane, di estrazione sociale popolare che, oltre a dover combattere contro le discriminazioni a loro carico basate sul genere, dovevano convivere con il razzismo esercitato dagli uomini e dalle donne bianche. Le afroamericane hanno evidenziato il doppio processo di invisibilizzazione subito sia da parte delle donne borghesi che dalla comunità afroamericana, nonostante quest'ultima fosse molto attiva sul fronte della lotta alle discriminazioni razziali. In questo orizzonte di lotta rientrano i *Black Panthers*⁵, movimento che nel proprio programma di azione dava priorità al problema del razzismo, ma non al doppio

⁵ Si tratta di un movimento rivoluzionario afro-americano, fondato da Huey Percy Newton e Bobby Seale, ad Oakland (California), nell'ottobre del 1966. Interprete della ribellione della comunità nera contro gli abusi della polizia, il Black Panther Party s'ispirò al marxismo e agli ideali proclamati da Malcolm X. Tra l'ampia bibliografia esistente sull'argomento vedi Shames e Seale (2016).

sistema di razzismo e sessismo vissuto dalle donne afroamericane. Così, a partire dagli anni Ottanta, il pensiero femminista si è arricchisce grazie alle riflessioni di studiose appartenenti ai paesi del Sud del mondo, le quali accendono i riflettori sulle donne che provenivano dagli strati sociali emarginati, evidenziando la contraddittorietà della cultura egemone (Lopez, 2019, p. 138). Angela Davis (1981) è stata tra le più importanti pensatrici e attiviste impegnate su questo fronte e ha contribuito alla nascita della teoria intersezionale, oggi considerata alla base degli studi di genere e, più in generale, della teoria critica sociale contemporanea.

Nel 1989, la studiosa Kimberlè Crenshaw utilizza per la prima volta il concetto di intersezionalità⁶, intesa come:

la convergenza strutturale tra diversi sistemi di potere che intersecandosi creavano delle zone d’ombra nell’attivismo antirazzista e antisessista [...]. Evidentemente il razzismo e il sessismo non soltanto creavano delle disuguaglianze sociali, ma emarginavano gruppi che non rientravano perfettamente nei loro schemi mono-categoriali basati o solo sulla razza o solo sul genere (Hill-Collins, 2022, p. 40).

Il dibattito attorno al genere, in considerazione della sua “natura culturale”, ha subito un percorso di pluralizzazione tematica e contestuale che ha coinvolto sempre di più diversi gruppi sociali, andando oltre la sola categoria di femminilità. Se da un lato vi sono state donne eterosess-

⁶ Crenshaw K. (1989), “Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Anti-racist Politics”, *The University of Chicago Legal Forum*, vol. 140, pp. 139-167. Se il black feminism degli anni Settanta ha rappresentato terreno fertile per lo sviluppo del pensiero intersezionale, è nel discorso per i Diritti delle donne dell’Ohio, pronunciato dall’abolizionista ed ex schiava Sojourner Truth, che viene rintracciato il primo atto di insofferenza e di protesta da parte delle donne nere, con le seguenti parole: «Quell’uomo sta dicendo che le donne dovrebbero essere aiutate a salire in carrozza, sollevate sopra le pozzanghere di fango e aiutate a trovare il posto migliore. A me non ha mai aiutato nessuno a salire in carrozza, né mi hanno mai sollevata da sopra le pozzanghere [...]. E non sono forse io una donna? Guardatemi!» (Brah e Phoenix (2004), p. 77). Altre studiose che hanno contribuito allo sviluppo della teoria intersezionale sono state Patricia Hill-Collins (1990) secondo la quale: «Razza, classe e genere costituiscono assi di oppressione che caratterizzano le esperienze delle donne di colore all’interno di una più ampia e generalizzata matrice di dominazione» (p. 544).

suali, bianche e afroamericane, dall’altro si sono fatti avanti uomini e donne omosessuali che insistevano sul problema delle discriminazioni a causa dell’orientamento sessuale. Sempre negli anni Settanta del XX secolo nascono i movimenti di liberazione omosessuale e i *Gay and Lesbian Studies* che lottano contro il rifiuto di un sistema patriarcale volto a normalizzare le soggettività altre dall’eterosessualità⁷.

Monique Wittig e Adrienne Rich (1980) problematizzano poi l’idea di una società costruita attorno all’eterosessualità obbligatoria. Il pensiero che definisce *straight* può essere inteso come lineare e, quindi, eterosessuale, non lasciando spazio all’esistenza di altre categorie, quali ad esempio quella omosessuale.

Wittig (2019) afferma che la cultura eterosessuale si impone mediante un linguaggio destinato a creare una suddivisione degli esseri umani in maschi e femmine. Dunque, il pensiero *straight* va decostruito tanto quanto la stessa categorizzazione uomo-donna. La studiosa espande l’area di indagine degli studi di genere di quegli anni includendo non solo il problema delle diseguaglianze tra donne e uomini causate dal sistema patriarcale, ma anche l’orientamento eterosessuale inteso come matrice di oppressione.

Negli anni Novanta la questione di genere assume spinte sempre più tendenti all’inclusione delle categorie dell’omosessualità e anche della “fluidità sessuale” (Dettore e Lambiase, 2011), in contrasto con una società eteronormativa che marginalizza e definisce in senso opppositivo qualunque sessualità non ascrivibile al sistema eterosessuale⁸. Si giunge al superamento del modello eteronormativo con l’affermazione dei movimenti queer, che hanno prodotto un corpus di teorie confluite sotto il termine ombrello di *queer studies*. L’aspetto fondamentale del movimento e delle teorie queer è l’operazione di riappropriazione del termine stesso da parte degli individui LGBTQIA+: fino al XIX secolo, *queer* veniva adoperato come vocabolo dispregiativo nei confronti di coloro

⁷ Per maggiori approfondimenti consultare i seguenti lavori: Altmann D. (1971), *Homosexual: Oppression and Liberation*, New York University Press, New York; Hocquenghem G. (1972), *Le désir homosexuel*, Editions Universitaires, Fribourg; Mieli M. (1977), *Elementi di critica omosessuale*, Einaudi, Torino.

⁸ Il concetto di eteronormatività è stato coniato da Michael Warner (1991), intendendolo come «la forma più elementare di associazione umana, il modello per eccellenza delle relazioni tra i sessi, come base indivisibile di ogni comunità e come mezzo di riproduzione senza il quale la società non esisterebbe».

che appartenevano alle minoranze sessuali; a partire dagli anni Novanta del XX secolo questo vocabolo viene sottoposto a una rivisitazione semantica, dovuta a una necessità di rivendicazione da parte dei gruppi che fino a quel momento erano stati emarginati dalla società (De Leo, 2021). Per Lorenzo Bernini (2017):

il termine inglese *queer* deriva infatti dall’aggettivo germanico *quer*, che significa “trasversale”, diagonale, “obliquo” e che a sua volta proviene dal verbo latino *torqueo* (torcere, piegare ma anche tormentare). *Queer* può essere quindi considerato il contrario di *straight*, che vuol dire “retto” [...] ma anche eterosessuale (p. 119).

Dunque, i queer studies sono nati dall’esigenza di analizzare da vicino le soggettività che venivano poste ai margini della società ma anche del pensabile (Bernini, 2018).

L’avvento delle teorie queer nel vasto panorama degli studi di genere ha permesso di ampliare lo sguardo anche sul modo di considerare la maschilità, pluralizzandola attraverso il superamento del rigido binarismo uomo-donna che, fino a quel momento, lo aveva connotato nell’ambito della ricerca di genere.

3. L’attivismo maschile tra istanze profemministe e antifemministe

Nel suo saggio, *Chi ha paura dei men’s studies?* (2012), Elisabetta Ruspini fa risalire la nascita degli studi sugli uomini alla pubblicazione del libro di Herbert Marcuse *One dimensional Man* (1964), nel quale il filosofo colloca la crisi del maschile nel quadro del tardo capitalismo. Tale contesto storico-culturale era caratterizzato da un’accesa critica nei confronti dell’autoritarismo e della repressione, con l’obiettivo, anche da parte degli stessi uomini, di porre fine al patriarcato. Lo studioso di maschilità Victor J Seidler (1997) sostiene che la prima generazione di uomini eterosessuali, che ha affiancato le femministe negli anni Settanta nella lotta contro il patriarcato, sentiva la necessità di decostruire l’idea di una maschilità egemone, considerato che, in quanto uomini, si percepivano come causa, ma anche come soluzione, delle disparità dovute alla questione patriarcale.

Il movimento femminista ha comportato una messa in discussione della maschilità tradizionale, generando una sua crisi in relazione a quella che sempre Seidler definisce “visione illuminata” del maschile alla luce dei nuovi fermenti culturali (ivi, p. 3). La popolazione maschile è sempre stata educata a porsi verso gli altri e, più in generale verso il mondo, con un atteggiamento che avrebbe dovuto manifestare sicurezza di sé, ma a partire dagli anni Settanta questo sistema educativo iniziò a entrare in crisi. Si ebbe un momento di stasi negli anni Ottanta, quando si registrò un *backlash* contro il femminismo, sia in Nord America che in Europa, che comportò un riassetto dei ruoli tradizionali femminili e maschili (Faludi, 1991). La prima generazione di uomini profemministi che iniziò a riflettere sui danni provocati dal patriarcato fu criticata perché stava destabilizzando un sistema sociale che si reggeva sulla plurisecolare oppressione delle donne. Secondo l’opinione di Seidler, era necessario decostruire la maschilità in quanto parte del problema e sensibilizzare gli uomini affinché prendessero posizione in merito alle politiche anti-sessiste. La dominazione maschile, che aveva provocato sofferenze, poteva essere annullata se si fosse raggiunta una vera e propria egualianza di genere. Questi movimenti aspiravano anche a creare un dialogo sulle possibili nuove modalità alternative di costruzione della propria identità maschile, distanziandosi dal modello proposto dalla maschilità egemone.

Dentro i movimenti maschili iniziarono a crearsi delle suddivisioni ideologiche sul concetto di maschilità e sul significato che gli attribuitogli. Per comprendere le differenziazioni tra i diversi modi di identificarsi come uomini è possibile rifarsi al concetto di “crisi della maschilità” e a due diverse interpretazioni che sono state date al fenomeno: un primo filone di pensiero fa riferimento al movimento mitopoietico maschile; un secondo, al movimento maschile profemminista cui abbiamo accennato (Seidler, 2006).

A partire dagli anni Settanta, Robert Bly si mosse su questo fronte organizzando diversi seminari, rivolti a donne e a uomini, con una forte impronta pedagogica. Successivamente, indirizzò i seminari e le sue conferenze esclusivamente a un pubblico maschile⁹. In seguito a

⁹ Testo disponibile al sito: www.menweb.org/blissiv.htm, consultato il 20/05/2024.

un'intervista, pubblicata sotto forma di articolo con il titolo *What men really want* (Thompson, 1982, p. 10), Bly divenne ufficialmente il padre del Movimento mitopoietico maschile.

Agli inizi degli anni Novanta, in linea con un momento di profonda crisi del femminismo che stava investendo il contesto sociale e culturale nordamericano, Bly pubblica il volume *Iron John: A book about men* (1990). Si tratta di uno studio – considerato ancora oggi una pietra miliare – rivolto a coloro che manifestavano seri dubbi sul reale impatto positivo dei cambiamenti culturali generati dal femminismo. In effetti, nel suo saggio, Bly racconta il percorso di crescita di un ragazzo che, per riscoprire la sua essenza maschile tenta di fuggire da una madre apprensiva e oppressiva. Il messaggio che Bly vuole trasmettere è che gli uomini hanno bisogno di evadere da un mondo in cui hanno perso la propria essenza mascolina e di ritrovare la loro dimensione pura e selvaggia della maschilità.

Raewyn Connell (2000) ritiene questo filone di pensiero ancorato a un modello politico di destra, destinato a riportare alla ribalta i valori tradizionali della maschilità messi in discussione, su vari fronti disciplinari, nell'ultimo cinquantennio.

Michael Kimmel (1995) afferma che in quel movimento è possibile riscontrare:

Ogni cosa proveniente dal *backlash* femminista, una nuova visione di appropriazione razzista, una fuorviante teologia, una errata antropologia e una ideologia politica misogina. Per molti di noi il lavoro mitopoietico degli uomini re-iscrive il patriarcato in un sistema politico, a partire dall'asserzione che gli uomini hanno bisogno di più forza rifiutando di avanzare oltre la visione individuale di empowerment (p. 65).

Secondo Michael Messner (1993) si stava verificando la riproposizione, sotto una nuova e diversa veste, di un'ideologia patriarcale che contribuiva alla produzione di stereotipi di genere e del sessismo. Ancora oggi sono presenti associazioni, come ad esempio il *Men's right movement*¹⁰, che si propongono di lottare per i diritti dell'uomo (inteso in quanto maschio), di supportare la popolazione maschile, soprattutto in adolescenza, e di far fronte alla crisi di una identità ma-

¹⁰ Vedi il testo disponibile al sito: <https://www.avoiceformen.com/mens-rights/an-introduction-to-the-mens-rights-movement/>, consultato il 02/04/2025.

schile costantemente attaccata da una società che demonizza la maschilità e che conduce gli uomini al disagio esistenziale e all'esercizio di diverse forme di violenza nei confronti degli altri e di se stessi.

Anche in Italia la storia degli studi sulla maschilità si intreccia con l'avvento dei *women's studies* e dei *gender studies* e, in tale orizzonte, Lorenzo Benadusi delinea un quadro storico della nascita dei *men's studies* nel nostro paese, che viene fatta coincidere con la pubblicazione nel 1989 del numero monografico "Uomini" del quadriennale *Memoria. Rivista di storia delle donne* e dell'articolo di Maurizio Vaudagna "Tendenze e caratteri della storiografia sul maschile", nella *Rivista di storia contemporanea* (vol. I, gennaio 1991).

A differenza della biforcazione dei *men's studies* registrata negli Stati Uniti d'America, in Italia lo studio della maschilità – che non aveva raggiunto lo status di disciplina autonoma – si è affermato con un apparato teorico che presenta una forte influenza proveniente dagli studi femministi.

Nel 2005, Bruno Wanrooij pubblica *Italian masculinities*, saggio in cui espone una visione positiva riguardo al processo di concretizzazione degli studi al femminile in Italia, grazie alla militanza di numerose studiose femministe che sono riuscite nell'intento di introdurre l'insegnamento degli studi di genere nelle università italiane. Al contrario, si nota, gli studi sugli uomini e sulla maschilità non hanno ricevuto la medesima attenzione da parte degli esperti in materia. Come dichiara lo stesso Wanrooij:

la mancanza di studi che si occupano specificamente della costruzione della maschilità ha creato un'immagine distorta, in cui la condizione delle femmine è interpretata come il risultato di specifici sviluppi storici, mentre la maschilità è rimasta una categoria a-storica (p. 278).

Le riflessioni avanzate dagli uomini si sono concentrate principalmente sullo smascheramento degli effetti negativi del patriarcato, riconosciuto come nemico in comune con le femministe. L'attenzione si è spostata progressivamente sul vissuto della propria maschilità e sugli effetti che essa ha avuto nelle vite degli uomini, per poi avvicinarsi gradualmente alle dinamiche sociali, politiche e culturali legate all'essere maschio (Benadusi, 2013). Ma la strada è ancora tutta in salita e restano

parecchi aspetti da scandagliare con l’obiettivo di delineare un quadro il più esaustivo possibile.

Elisabetta Ruspini (2012) sostiene che esiste un’oggettiva difficoltà in seno agli studi italiani sul maschile, in particolare per quanto riguarda la loro affermazione accademica, rispetto agli Stati Uniti, al Canada e ad altri paesi europei in cui sono sorti centri di ricerca universitari che si occupano di questioni inerenti alla maschilità. Secondo la sociologa: «il problema italiano è da rintracciare in un atteggiamento di chiusura rispetto agli studi di genere» (p. 41), interpretati spesso in seno alle accademie come studi proiettati esclusivamente verso la sfera femminile.

Lorenzo Benadusi (2013) adduce come motivazione di tale resistenza italiana verso un vero e proprio decollo degli studi sul maschile (anche) le posizioni di alcune frange del movimento femminista, che presentano perplessità sull’apertura agli uomini (specie eterosessuali), sulla negoziazione con loro degli studi di genere e sulla trattazione stessa del maschile.

Anche in Italia, come negli Stati Uniti, uno stimolo che ha favorito l’avvio di questo filone di studi è stato il cambiamento sociale avvenuto attraverso la partecipazione femminile nel mondo lavorativo retribuito, sebbene il percorso verso l’uguaglianza tra i generi sia ancora molto lento anche in questo contesto. Persiste un interrogativo: siamo realmente sicuri che la cosiddetta “legge del padre” sia definitivamente spirata, soprattutto nell’organizzazione politica, economica, culturale e religiosa della società attuale?

2. Le teorie critiche sulle maschilità

1. Il campo degli studi critici sugli uomini e sulle maschilità. Posizionamento e obiettivi

Nella prima metà degli anni Ottanta del XX secolo, la filosofa femminista Geneviève Llyod (1984) segnalava la “presenza-assenza” della maschilità, categoria non sufficientemente esaminata fino ad allora nella sua specificità di genere. Contemporaneamente, la produzione scientifica appariva tradizionale prerogativa degli uomini, lasciando ai margini del sapere le donne, il più delle volte associate al mondo della natura e all’irrazionalismo, secondo uno dei tanti *bias* del pensiero dicotomico.

Il posizionamento ossimorico del maschile in questa zona grigia tra “presenza e assenza” riflette la tendenza alla sovra-estensione del maschile in tutti campi della realtà umana, sebbene fino agli anni Settanta non fosse ancora stata messa in discussione la costruzione della differente “natura culturale” del maschile e del femminile. Se i primi saperi di genere si sono posti l’obiettivo di decostruire la presunta e naturale “inferiorità culturale del femminile”, gli uomini pro-femministi e le successive ricerche degli studi sulle maschilità hanno condotto a un parallelo processo di decostruzione del maschile. Le ricerche sugli uomini di impostazione pro-femminista hanno così seguito le linee evolutive degli studi femminili, in modo da contribuire a creare un campo (gli studi di genere) che racchiudesse un più ampio ventaglio di tematiche.

Lo studioso Tim Edwards (2006) individua tre differenti fasi storico-teoriche relative alle riflessioni sulla maschilità, delle quali la prima risale agli anni Settanta e riguarda, abbiamo visto, come il ruolo maschile legato al modello patriarcale fosse dannoso per le donne. Una seconda

fase, risalente agli anni Ottanta, si caratterizza per un approccio politi-cizzato, ma meno critico, di resistenza strutturale a un modello egemonico di potere maschile. Infine, una terza tappa, coincidente con il de-cennio degli anni Novanta, affronta il genere in termini di normatività, di performatività e di sessualità, con un’impostazione teorica post-strutturalista.

Per quanto riguarda la classificazione degli studi sul maschile, è stata avanzata una serie di proposte terminologiche che include, come ab-biamo visto, i cosiddetti *men’s studies* (espressione maggiormente diffusa in Italia), ma anche *masculinity studies*, *critical men’s studies*, *men and masculinities studies*, *male dominance studies* e *critical studies on men and masculinities* (Di Grigoli, 2020).

Tra le varie declinazioni assunte da questo filone di ricerca, secondo gli studiosi Jeff Hearn e Richard Hewson (2019), i *men’s studies* rappre-sentano la denominazione meno appropriata alle finalità di una rifles-sione intorno alla maschilità di tipo pro-femminista, giacché:

Questi studi sono sugli uomini o fanno riferimento a studi che “appartengo-no agli uomini”? Sono studi che si riferiscono a un’arena omosociale¹, nono-stante comprendano uomini che vengono definiti come progressisti? I *men’s studies* possono essere intesi come [studi] equivalenti, paralleli o in competi-zione nei riguardi dei *women’s studies*, oltre che dei *gender studies*? (p. 20).

L’utilizzo dell’espressione *men’s studies* per designare le riflessioni critiche sulla maschilità può, insomma, comportare dei rischi interpre-tativi che riguardano le ipotesi e gli obiettivi teorici e metodologici di

¹ Il concetto di omosocialità descrive e definisce i legami sociali tra persone dello stesso sesso. Ad esempio, è spesso utilizzato negli studi sugli uomini e sulle maschilità in cui è descritta come una dinamica finalizzata al mantenimento della maschilità ege-monica. Attraverso questo modello, i gender studies interpretano le relazioni e le dina-miche di potere maschili nei gruppi amicali, ma anche nei sistemi sociali gerarchici, come quelli presenti nelle confraternite universitarie. Inoltre, è anche spesso applicato per spiegare come gli uomini, attraverso le loro amicizie e le collaborazioni intime con altri uomini, mantengano e difendano l’ordine di genere e il patriarcato. Per maggiori approfondimenti sulla questione è possibile consultare i seguenti riferimenti: Sedgwick K.E. (1985), *Between men: English literature and homosocial desire*, Columbia Uni-versity Press, New York; Bird S.R. (1996), “Welcome to the men’s club: Homosociality and the maintenance of hegemonic masculinity”, *Gender & Society*, 10, pp. 120-132; Flood M. (2008), “Men, sex, and homosociality: How bonds between men shape their sexual relations with women”, *Men and Masculinities*, 10, pp. 339-359.

questo campo di ricerca. Uno dei rischi in cui è più facile incorrere riguarda la delineazione dell’oggetto di questo campo di studi, dato che la locuzione “studi sugli uomini” lascia intendere una prospettiva di ricerca guidata da un modello di maschilità cisgender/eterosessuale e condotta da uomini per altri uomini.

Dunque, con l’avanzare di altri filoni di ricerca, quali i *queer studies*, gli studi intersezionali e decoloniali si è optato non solo per l’apertura di questa branca di ricerca a diversi soggetti con differenti posizionamenti identitari (donne cisgender, trans* e lesbiche, oltre che uomini cis, trans* e gay), ma anche per pluralizzare l’oggetto di indagine, andando al di là della monoliticità dell’esclusiva presenza della maschilità cis, eterosessuale e bianca (Bourelly, Lorusso e Mariotto, 2022; Santambrogio, 2022; Di Grigoli, 2024b; Santambrogio e Burgio, 2024). Inoltre, l’espressione *Critical Studies on Men and Masculinities* (Studi critici sugli uomini e sulle maschilità), definiti anche con l’acronimo (CSMM), esprime anche la finalità di una riflessione critica che si oppone alle derive “separatiste”, secondo cui gli studi sugli uomini sono una prerogativa degli uomini, come lo erano inizialmente per le donne i *women’s studies* (Pini e Pease, 2013).

Secondo Tal Peretz (2016), la crescente visibilità degli uomini negli studi di genere è di peculiare importanza per un’analisi intersezionale delle relazioni di genere per una migliore comprensione delle questioni riguardanti la progettazione delle strategie di intervento contro la violenza maschile e per la sensibilizzazione alla giustizia di genere. Rispetto all’importanza di uno studio sistematico sugli uomini e sulla maschilità volto a offrire un bilancio in seno alla comunità scientifica, la studiosa suggerisce cinque proposizioni, tra loro interdipendenti, che possono consolidare la ricerca femminista e stabilire gli interventi utili per il cambiamento sociale:

1. Le categorie sociali sovraordinate, come quella degli uomini e delle maschilità, tendono solitamente a non essere messe in risalto. Per rendere possibile il cambiamento è fondamentale che siano oggetti di studio;
2. Il genere è una struttura sociale e relazionale inserita in una matrice di dominio, in cui la conoscenza di una parte della struttura informa la nostra conoscenza sul resto di tale struttura;

3. L'atto di indagare la costruzione sociale della maschilità denaturalizza la sua superiorità, mette in discussione lo status sociale sovraordinato degli uomini e contesta la presunta naturalezza delle strutture sociali gerarchiche;
4. Le forze sociali che attualmente tendono ad arrestare il cambiamento sociale egualitario di genere, riguardano maggiormente le idee sulla maschilità rispetto a quelle inerenti alla femminilità;
5. Lo studio delle maschilità fornisce informazioni utili per i progetti femministi, conseguendo “l’obiettivo di rivelare e demistificare i meccanismi del potere, identificando le loro contraddizioni interne e le spaccature in modo da informare i movimenti per il cambiamento” (pp. 30-43).

2. Dalla maschilità egemonica alle maschilità egemoniche

Nell’ambito delle riflessioni sul maschile, l’apparato teorico che ha goduto di una fortunata risonanza a livello internazionale si deve alle riflessioni sulla “maschilità egemonica” avanzate da Raewyn Connell. L’espressione maschilità egemonica, che abbiamo già usato ma che merita ora definire meglio, deriva dal concetto di “egemonia culturale” proposto da Antonio Gramsci, il quale ha proposto una rilettura della dialettica marxista relativa al rapporto tra la struttura (la realtà economica) e la sovrastruttura, riguardante le idee e la cultura. Rispetto a quanto ipotizzato da Karl Marx, secondo cui il potere egemonico era da rintracciare nel sistema economico capitalista, Gramsci sostiene che per porre fine al dominio sia necessario combattere anche la sovrastruttura che produce egemonia culturale, costituita dalle idee e dalla cultura che supportano il dominio. Così, mediante un lavoro decostruttivo della sovrastruttura (la produzione culturale generata, ad esempio, dalla scuola o dai mass media) sarebbe stato possibile depotenziare l’egemonia che causava l’asservimento del proletariato (Gramsci, 1975, 2022; Baldacci, 2017). A partire dal concetto gramsciano di egemonia culturale, nel 1995 la sociologa australiana elabora la teoria della *maschilità egemonica*, intesa come quella configurazione delle pratiche di genere su cui si fonda la legittimità sociale del patriarcato (1995, p. 77). In *Gender and power*, Connell sostiene infatti che i significati racchiusi nel modello di maschilità egemonica affermano un’intrinseca superiorità degli uomini sulle donne e sugli altri gruppi di uomini (1987, p. 85).

La maschilità egemonica teorizzata da Connell presenta un elemento costante nello spazio e nel tempo: si posiziona gerarchicamente a un gradino superiore rispetto alle femminilità e agli altri modelli di maschilità, legittimando così un’asimmetria di potere. Nelle società occidentali e occidentalizzate, coloro che soddisfano le aspettative della maschilità egemone sono i maschi cisgenere, bianchi ed eterosessuali che detengono il potere e i privilegi di natura economica, sociale e politica, godendo così di ciò che Connell (2009) denomina “dividendo patriarcale”, ovvero:

il vantaggio che gli uomini come gruppo traggono dal mantenimento di un ordine di genere diseguale. Il reddito economico non è l’unico tipo di vantaggio. Altri [tipi di vantaggi] sono l’autorità, il rispetto, il lavoro, la sicurezza, l’abitazione, l’accesso al potere istituzionale, il sostegno emotivo e il controllo sulla propria vita. Il dividendo patriarcale, ovviamente, si riduce man mano che cresce l’uguaglianza di genere (p. 142).

A un livello inferiore rispetto alla “maschilità egemone” si situano le cosiddette “maschilità complici”, nel cui gruppo rientrano quegli uomini che non usufruiscono dei privilegi provenienti dal dividendo patriarcale, ma che cercano di parteciparvi alleandosi con gli uomini “egemoni”. Infine, vi sono le “maschilità subordinate e marginalizzate”, che differiscono nettamente dall’ideale egemonico e che vengono emarginate o subordinate per diverse caratteristiche che li connotano come non “idonei” a causa dell’orientamento sessuale, dell’identità di genere, della disabilità, del ceto sociale, del background culturale, del colore della pelle e così via.

La maschilità egemonica simboleggia e mette in atto un meccanismo di potere che controlla le altre identità maschili e quelle femminili. Ne consegue che tale modello si basa su concetti di forza e di coraggio che conducono i ragazzi e gli uomini a rifuggire, ad esempio, la fragilità emotiva in sé e negli altri. Come riconosce Connell, tale forma d’identità non è facilmente realizzabile né necessariamente desiderabile in sé; in effetti, è un insieme prescritto e idealizzato di norme che non riflette la realtà vissuta dagli uomini. Ciononostante, questo modello fornisce un riferimento normativo a cui gli uomini sono spinti ad aspirare e, sulla cui base, valutano la propria identità. L’innovatività del pensiero di Connell consiste nell’aver inquadrato la maschilità egemonica

non soltanto in rapporto al femminile, ma anche in un’ottica relazionale intra-maschile, con lo scopo di evidenziare l’impatto che lo sguardo esercitato da un individuo dello stesso genere ha sulla genesi della propria costruzione identitaria.

La concezione della maschilità egemonica ha avuto una considerevole importanza in seno alla ricerca degli studi critici e di genere a proposito delle maschilità, ma nel corso del tempo è stata soggetta ad alcuni ampliamenti e rivisitazioni (Fidolini, 2023). Demetrakis Demetriou (2001), ad esempio, nota nell’originale teorizzazione di Connell il rischio di incorrere in un appiattimento del concetto di maschilità. In particolare, lo studioso si sofferma sulla definizione di maschilità egemoniche (come esclusivamente bianche e eterosessuali) e subalterne (come non bianche e gay) e, per complessificare la definizione di maschilità egemonica, rifacendosi alle categorie di “blocco storico” di Gramsci e di “ibridazione” di Homi Bhabha (1988), introduce l’articolato concetto di “blocco ibrido”, che è bene esplicitare.

Con il concetto gramsciano di “blocco storico”, Demetriou intende un processo generato da una reciproca interazione dialettica tra la classe dominante (in questo caso la maschilità egemone) e gli altri gruppi alleati (le maschilità subalterne). Tale processo di interazione, definito “pragmatismo dialettico”, permette alla maschilità egemone di appropriarsi di ciò che ritiene pragmaticamente utile per il progetto di dominio in un determinato momento storico; interazione rintracciabile innanzitutto in un rapporto di “egemonia interna” (nelle relazioni intra-genere) che la maschilità egemone usa per estendere poi il suo dominio sulle donne, instaurando un sistema egemonico esterno. Mediante questa articolazione, Demetriou (2001) mostra come il rapporto tra maschi egemoni e subalterni sia molto più sfumato di quanto Connell avesse inizialmente ipotizzato (p. 344).

Il “blocco egemone” ha quindi anche una dimensione ibrida, dato che la configurazione delle pratiche che garantiscono la riproduzione del patriarcato non sono necessariamente quelle associate esclusivamente alle maschilità bianche o eterosessuali, ma comprendono anche quelle di altre maschilità che vengono appropriate dalla maschilità egemonica. Se per Connell coloro che non rientrano nelle norme della bianchezza e dell’eterosessualità mostrano in sé elementi di “fragilità storica”, la costante ibridazione e negoziazione tra differenti caratteristiche della ma-

schilità rende invece il “blocco ibrido” ancora più solido e pervasivo (ivi, 46-49).

Altre rivisitazioni importanti dell’originaria teoria della maschilità egemone sono state avanzate dalla stessa Connell di concerto con James W. Messerschmidt, al fine di lavorare sulla concezione monolitica dell’identità egemonica per renderla più complessa. Se la maschilità è un insieme di configurazioni e di pratiche che si realizzano nell’azione sociale, ne consegue che esse possono variare a seconda delle relazioni di genere in un determinato contesto sociale.

Tra gli esempi riportati da Connell e Messerschmidt (2005), è di rilievo una ricerca condotta in una scuola primaria britannica in cui i bambini operano in modi diversi nella costruzione della propria maschilità. Molti alunni si discostano dalle categorie egemoniche e dimostrano, al contrario, relazioni complesse rispetto a tali categorie, contraddistinte da adesione parziale o da rifiuto.

Tale aspetto mette in luce la necessità di considerare l’importanza di una “geografia delle maschilità”, dato che quest’ultime costituiscono il risultato di un processo di configurazione di pratiche che si realizzano attraverso l’azione e l’interazione sociale e che, pertanto, possono variare tra livelli locali, regionali e globali, a seconda delle relazioni che vi si creano. In accordo con Connell, sarebbe quindi auspicabile eliminare qualsiasi uso del concetto di maschilità egemonica come modello fisso e trans-storico (ivi, p. 838).

3. Maschilità egemoniche ed eteronormatività. Quali connessioni?

Come si è detto, le ricerche più recenti di Connell e di Messerschmidt concordano sull’esistenza di maschilità plurali, multiple, mutevoli e contraddittorie (Javaid, 2018). Le maschilità egemoniche esistono infatti in relazione a un determinato sistema di potere storicamente, culturalmente e geograficamente situato, il quale garantisce la gerarchizzazione degli individui sulla base del genere, della classe, dell’orientamento sessuale e così via.

Se con l’espressione maschilità egemonica si intende il potere e il dominio strutturale e istituzionale di uno o più gruppi di identità, di

comportamenti e di pratiche, tale posizione predominante assume connotazioni più articolate e complesse se associata all'eteronormatività. Quest'ultima espressione è stata coniata dallo studioso Michael Warner (1991) con lo scopo di definire la pervasività prodotta dalla “eterosessualità obbligatoria” (di cui parlava Wittig) nelle società contemporanee. Secondo l'autore, l'eteronormatività agisce con l'obiettivo di garantire la supremazia delle “condotte eterosessuali” considerate come norma e di marginalizzare qualsiasi sessualità non “riconosciuta” dalla cultura eterosessuale (Falcetta, 2013).

Il concetto di eteronormatività affonda le sue radici nel pensiero femminista degli anni Ottanta del XX secolo, che ha introdotto, accanto al dibattito sulle differenze di genere, anche le questioni legate ai differenti orientamenti sessuali. Per quanto concerne l'asimmetria di potere, sia tra maschile e femminile che tra eterosessualità e omosessualità, la matrice comune riguarda il dislivello di potere che deriva da sistemi oppressivi di dominazione. In particolare, il dominio maschile agisce sia attraverso l'esclusione del femminile sia mediante il rifiuto delle sessualità non eteronormate. Anche Adrienne Rich (1980) evidenzia l'esistenza di un'eterosessualità obbligatoria, intesa come “ente politico”, così come Wittig (2019) afferma che il patriarcato produce delle relazioni di interdipendenza tra genere e sesso fondate sui canoni dell'eterosessualità.

Il sistema eteronormativo si estende cioè fino alle istituzioni, influenzandone le strutture e facendo apparire il concetto di eterosessualità come coerente e privilegiato (Fidolini, 2019; 2022). In accordo con quanto affermato da Messerschmidt (2022), sono proprio le maschilità egemoni che legittimano le diseguaglianze tra uomini e donne, tra maschilità e femminilità, ma anche tra le maschilità. Una visione del mondo fondata sull'egemonia dell'eteronormatività maschile pretende che il genere (maschile) sia associato naturalmente al sesso biologico e afferma le pratiche eterosessuali come naturali (Mocarski *et al.*, 2013). Una società basata sull'eteronormatività si configura allora come una scatola cinese che racchiude gli ordinamenti egemonici di genere, dato che crea un arbitrario modello binario e stabilisce le modalità tramite cui tendiamo a definire l'essere “naturale” e “innaturale”. Questo sistema binario è composto da un insieme di posizioni sessuali gerarchicamente strutturate, in cui i maschi eterosessuali si posizionano al vertice.

Le maschilità egemoniche funzionano all'interno di un mondo eteronormato mediante sistemi relazionali spesso omosociali (Aixer, 2013); ne consegue che le costruzioni considerate trasgressive della norma ciseterosessuale come, ad esempio, gli uomini transgender, sono necessariamente devianti perché non sono necessarie alla definizione della norma. La segmentazione e la stratificazione gerarchica costituiscono la peculiarità del sistema egemonico ed eteronormativo (Oswald, Blume e Marks, 2005, p. 253).

Attualmente, il sistema eteronormativo predominante ha perso terreno rispetto a qualche decennio fa, seppur molti privilegi in diversi settori continuino a essere prerogativa degli uomini eterocisgenere e di poche donne. Attingendo alla maschilità egemonica e all'eteronormatività, come strumenti con cui leggere la violenza di genere perpetrata dagli uomini contro le donne e contro le maschilità "altre", si può comprendere come gli atti violenti che affondano le proprie radici negli stereotipi di genere siano un modo per produrre proprio la maschilità egemonica e l'eteronormatività (Dello Prete e Gheno, 2024).

3. La costruzione della maschilità nell'infanzia e nell'adolescenza. Tra stereotipi di genere e performatività

1. Gli stereotipi di genere e il loro impatto sulla polarizzazione del maschile e del femminile

«Non va bene la maglia viola; è maschio!», «compriamogli un giocattolo da femmina! Cosa deve fare con questa macchina?», «tu sei un maschietto! Non ti piace proprio giocare a calcio?», «se gli comprate le bambole rischiate di far diventare vostro figlio gay!» (Gianola, 2016, p. 12).

Gli stereotipi di genere influiscono profondamente sulla considerazione che un uomo (ma anche una donna) può maturare nei confronti di un altro individuo di sesso maschile, soprattutto quando questi mostra degli atteggiamenti discordanti rispetto al ruolo di genere assegnatogli convenzionalmente dalla cultura e dalla società. Si deve infatti al sistema patriarcale la divisione dei ruoli di genere: se la tradizione ha attribuito alla donna il compito di occuparsi della prole e del focolare domestico, al contrario, all'uomo sono state assegnate delle mansioni legate al lavoro manuale o a posizioni di potere nelle istituzioni pubbliche (Dello Preite, 2019; Biemmi e Mapelli, 2023). In seno alla famiglia di stampo patriarcale s'inserisce anche l'importanza di avere un figlio maschio, di allevarlo secondo ‘sani’ principi modellati sull’iper-virilità, di educarlo alla maschilità ege-

monica, generando cliché ancora oggi radicati in diversi contesti sociali.

In psicologia sociale, gli stereotipi vengono definiti come schemi cognitivi rigidi rispetto a un individuo o a un gruppo di individui a cui vengono assegnate delle caratteristiche che non si fondano su un'esperienza diretta, bensì dipendono dalla generalizzazione di conoscenze condivise culturalmente. Ciò comporta la tendenza a giudicare simili tra di loro gli individui che appartengono alla stessa categoria sociale¹. In particolare, ci si riferisce agli stereotipi di genere come a un insieme stabilito di credenze condivise, socialmente trasmesse, relative ai comportamenti, al ruolo, alle occupazioni, ai tratti e all'apparenza fisica di una persona, sulla base della sua appartenenza di genere. Nel momento in cui si verifica una discrepanza rispetto tali attese, gli individui vengono etichettati come non conformi alla femminilità o alla maschilità.

Intons-Petersons (1988) sostiene che il processo di acquisizione degli stereotipi inizia nei bambini e nelle bambine a partire da quando sono in grado di riconoscere i generi, sviluppandone un'idea che rimane stabile nel tempo. Durante il secondo anno di vita comprendono di essere “maschi” o “femmine” da come i genitori tendono a rappresentarli quando li descrivono o parlano di loro in pubblico (Schneider, 2004). Intorno ai tre anni di età, i bambini iniziano a selezionare gli amici con cui giocare e a sviluppare delle preferenze sui giocattoli, spesso orientati dai genitori nella scelta degli oggetti “da maschietti” (Serbin *et al.*, 2011).

Al sesto anno di età, apprendono che esistono dei ruoli basati sul genere che confermano durante tutto il percorso scolastico, giacché – come ricordano Williams e Bennett – quando cominciano ad andare a scuola si avviano a differenziare i tratti maschili e femminili e ad associarli rispettivamente ai bambini e alle bambine (1975). Gli stereotipi che riguardano i ruoli di genere si connotano per essere particolarmente insidiosi:

¹ Testo disponibile al sito:

www.sinapsi.unina.it/bullismoomofobico_stereotipi_pregiudizi_identita_sessuale, consultato il 10/04/2024.

per la loro componente descrittiva, dal momento che propongono un'ipersemplificazione della realtà in grado di influenzare percezioni e comportamenti delle persone nei confronti di donne e uomini; per la loro componente prescrittiva perché sembrano avere un impatto su scelte e decisioni relative alla vita futura, indirizzando uomini e donne verso mondi diversi e divisi; per la loro componente di auto-stereotipizzazione, che modifica anche inconsapevolmente la percezione di sé stessi, altera gli interessi, diminuisce o rafforza le abilità (Volpato, 2020, p. 32).

In uno studio condotto su un campione di bambini e bambine in un quartiere della periferia napoletana (da cui è tratta la frase in esergo), Marino Gianola (2015) indaga la discrepanza di genere vissuta da un gruppo di minorenni di un'area piuttosto difficile e constata come, ancora oggi, la nostra società “genderista” sostenga, talvolta persino inconsapevolmente, l'esistenza di due soli generi complementari e contrapposti: il maschile e il femminile, che devono naturalmente e necessariamente corrispondere con il sesso biologico di una persona. Chi possiede per diritto di nascita i cromosomi e i caratteri sessuali primari appartenenti al sesso femminile deve obbligatoriamente rientrare in questo genere, così come accade per gli uomini che devono corrispondere al sesso maschile, come suo effetto naturale (pp. 17-18). Quando la collettività riconosce una discrepanza nella dimensione sesso/genere/ruolo di genere/orientamento sessuale, emergono degli atteggiamenti di fastidio, di timore e di odio che possono sfociare in forme di isolamento sociale della persona stigmatizzata come “diversa” o in veri e propri atti di bullismo, volti a ledere fisicamente e psicologicamente l'individuo.

Lo stereotipo rappresenta insomma il pretesto che genera la violenza nei confronti delle persone LGBTQIA+, soprattutto da parte di uomini che considerano un “abominio” il rifiuto del corredo sociale ed educativo maschile – in ultima istanza, del privilegio cis-eteropatriarcale – da parte di un uomo che non vi si riconosce. Sempre Gianola afferma che gli stereotipi di genere sono delle specifiche rappresentazioni sociali che caratterizzano l'essere maschio o femmina e possono classificarsi come:

- lavori e professioni (autista, fabbro o ingegnere informatico, ad esempio, come lavori o attività considerati tipici del genere maschile; maestra, estetista o

insegnante di danza, al contrario, come lavori o attività considerate come appartenenti al genere femminile);

- sport/attività ginniche (calcio e boxe, ad esempio, come tipicamente maschili; danza e ginnastica con nastro, ad esempio, come propriamente femminili);
- caratteristiche identitarie e personali (“forza”, ad esempio, come caratteristica associata alla maschilità; “delicatezza”, come connotazione legata alla femminilità);
- giochi e attività: (macchinine, calcio e giochi di combattimento come propriamente maschili; danza, bambole e peluche come propriamente femminili) (ivi, p. 19).

In sintesi, gli stereotipi agiscono sulla base di una credenza ormai da sfatare: che l’appartenenza a un genere comporti specifiche abilità. Nell’esempio precedente, il modello del doppio standard per il maschile e femminile ha fatto sì che nei secoli si perpetrassse l’idea che l’inclinazione di una persona nella scelta dei colori, dei giochi e dei percorsi scolastici e professionali fosse dovuta ai genitali che questa possiede. Ciò ha portato all’affermazione di un divario di genere tra ragazzi e ragazze rispetto ad alcune abilità, ad esempio quelle logico-matematiche, prerogativa del maschile, o quelle relative alla cura, prerogativa femminile (Demozzi, 2023; Ghigi e Demozzi, 2024).

Nonostante sia ormai superata l’idea che le competenze di una persona dipendano dal suo genere, il divario di genere fatica ancora a essere superato e alcuni contesti istituzionalizzati – come le scuole, ad esempio – riproducono, pur se inconsciamente, idee stereotipate che vengono introiettate dai ragazzi e dalle ragazze.

Il processo con cui avviene l’incorporamento dello stereotipo viene definito dalla psicologia sociale come “modello della minaccia dello stereotipo”, secondo il quale una persona, indipendentemente dalle proprie competenze e abilità, ottiene scarsi risultati nell’esecuzione di un compito se il gruppo sociale a cui appartiene condivide uno stereotipo di genere rispetto alle abilità richieste da quel determinato compito (Ghigi, 2012, p. 90). Questo modello spiega il perché dell’esito negativo da parte delle ragazze nelle prove che, si pensa, possono essere brillantemente superate dai ragazzi, specie nei contesti caratterizzati da un basso livello di uguaglianza di genere.

2. La costruzione della maschilità nell'infanzia

La costruzione dell'identità di genere presenta delle istanze biologiche e sociali, provenienti dalla cultura di appartenenza, e si manifesta su diversi livelli.

William Simon e John H. Gagnon (1968) sostengono che, quando ci si riferisce a una bambina o a un bambino in quanto tali, si avvia un processo di acquisizione degli schemi cognitivi legati al comportamento di genere e alla creazione di copioni (*scripts*) attraverso cui le persone di minore età organizzeranno la propria costruzione identitaria. Durante i primi anni di vita, bambine e bambini trascorrono gran parte del loro tempo in casa con le proprie famiglie e considerano le sorelle e i fratelli maggiori come un modello da emulare o una guida a cui affidarsi (Bernacchi e Di Grigoli, 2024). Da parte loro, i genitori danno ai figli le prime lezioni sul genere, comprendenti la modellazione dei ruoli e l'incoraggiamento ad aderire ad atteggiamenti e attività ritenuti conformi ai loro genitali (Gagnon e Simon, 1968).

In tal senso, i sistemi familiari, nonché le principali agenzie di socializzazione sessuale e di genere, svolgono un ruolo di primaria importanza nella proiezione sul bambino o sulla bambina di determinate aspettative, legate al modello eterosessuale, influenzando il loro ruolo di genere.

Le modalità con cui si manifesta da parte dei genitori un trattamento differenziato per i figli e le figlie è dato dall'incoraggiamento allo svolgimento di attività di genere stereotipate. Ciò include le caratteristiche dei giocattoli o il tipo di attività educativa e ludica che si può organizzare con i bambini (Davis e Hines, 2020). Campbell (2014) sostiene, ad esempio, che i genitori hanno maggiori probabilità di fornire pupazzi, modellini e attrezzature sportive ai maschi e, al contrario, sono più propensi a regalare bambole e set da cucina alle loro figlie. Inoltre:

Una volta che i bambini iniziano a richiedere giocattoli particolari (di solito intorno ai 3 anni), non è chiaro quanto i genitori modellino le preferenze di gioco dei loro figli piuttosto che aderire alle preferenze dichiarate dai loro figli (p. 4).

Già nella prima infanzia si verifica la costruzione di un binarismo basato sul modello del “doppio standard” e della “doppia morale” per la maschilità e la femminilità. Un esempio legato alla riproduzione di questo modello è possibile riscontrarlo nelle prescrizioni dei genitori verso i loro figli, basate su aspettative di genere che «contribuiscono a determinare gli schemi cognitivi attraverso i quali attribuiamo caratteristiche di genere» (Rinaldi, 2017, p. 140). La conseguenza è l’assunzione di aspettative differenziate per i due generi che si manifestano anche nel linguaggio, che ha un ruolo importante nell’attribuzione e nell’assunzione del ruolo di genere prestabilito. Ciò traspare dalle modalità con cui i genitori descrivono e si rivolgono alle figlie e ai figli: le bambine sono considerate graziose, fragili e bisognose di cure. A loro è concessa la possibilità di piangere e di mostrare gioia o dolore. Al contrario, i bambini vengono descritti come forti, robusti, vivaci, indipendenti e non hanno possibilità di esprimere sentimenti, come, ad esempio, dolore, timore e imbarazzo, né possono piangere, soprattutto in pubblico. Le aspettative di genere per le bambine e per i bambini si riflettono nella scelta del colore dei vestiti, dei giocattoli e degli oggetti di arredamento della cameretta del nascituro. Tali aspettative possono manifestarsi su diversi fronti: nei tratti della personalità, ritenendo che i maschietti abbiano dei comportamenti più aggressivi rispetto alle femminucce; a scuola, in cui si considerano le bambine più abili, soprattutto nella lettura; nelle attività sportive o nei settori lavorativi legati al campo scientifico-tecnologico, in cui si ritiene che gli uomini eccellano rispetto alle donne. Tuttavia, Campbell ammette anche che, in conseguenza al processo di uguaglianza di genere, c’è stato un corrispondente aumento nell’approvazione da parte degli adulti di atteggiamenti egualitari di genere. Vi è ora più variazione tra i genitori, con alcune aspettative tradizionali e alcuni che esprimono aspettative egualitarie per i loro figli e figlie. Inoltre, alcuni genitori possono sostenere opinioni egualitarie su alcuni domini (ad esempio le occupazioni) ma rimanere più tradizionali su altri domini (ad esempio, i ruoli familiari) (ivi, p. 7).

Ciononostante, l’industria culturale rappresentata prevalentemente dai mass media, svolge un ruolo primario nella creazione di una suddivisione di genere ben marcata tra il mondo delle bambine e quello dei bambini. Nel suo albo illustrato *Federica e Federico*, Irene

Biemmi (2014) espone in modo puntuale questo doppio standard di genere stereotipato nell’assegnazione del simbolico maschile e femminile da parte dei genitori, raccontando come i loro pregiudizi, in modo quasi inconsapevole, influenzino la vita e le scelte future dei loro figli. A ciò si associa anche un codice di comportamento che viene tramandato di generazione in generazione, dai genitori ai figli, a partire dal modo in cui questi ultimi vengono descritti.

Il primo imperativo rivolto a un maschio è l’espressione: “sii uomo!”, accompagnata – come abbiamo visto – dal divieto di piangere e mostrare le proprie emozioni pubblicamente (Burgio, 2007; Fidolini, 2019). Ne consegue che la dimensione emozionale è la sfera che viene maggiormente sacrificata, fatta eccezione per il sentimento della rabbia, ‘ammesso’ perché culturalmente associato alla forza e alla possibilità di superare le sfide sociali:

Ai ragazzi viene spesso insegnato che è vergognoso piangere o esprimere qualsiasi emozione diversa da quella della rabbia, che è spesso un’emozione chiave che le ragazze dovrebbero sopprimere (perché è troppo mascolina) (Steinberg, Kehler e Cornish, 2010, p. 4).

Il doppio standard si manifesta spesso anche nella relazione tra i bambini e i genitori, dato che una volta che inizieranno a crescere, i primi dovranno sacrificare, quanto meno nella sfera pubblica, il rapporto con la propria madre. Tra i principali timori vissuti dai genitori vi è infatti quello che il proprio figlio venga considerato un “cocco di mamma”. Ecco perché si tende a far trascorrere al bambino più tempo con il proprio padre quando è possibile, anche se ciò non garantisce alcuna sicurezza, considerato che:

Se molti esperti affermano che una madre deve “tagliare il cordone ombelicale” quando suo figlio inizia la scuola; altri ricercatori sostengono che “tagliando il cordone ombelicale” i ragazzi sono preparati a una vita di confusione e insicurezza, con la convinzione che essi possano avere difficoltà (ivi, p. 5).

Anche la dimensione emotiva tende a creare una differenziazione tra maschi e femmine sin dalla prima infanzia. Sul rapporto tra emozioni e genere esistono diverse teorie in ambito psicologico, che ab-

bracciano ipotesi di tipo biologico, secondo cui esiste un'innata differenziazione tra i due sessi: i maschi sono più propensi a reprimere le proprie emozioni positive e a fare emergere quelle negative, a causa di differenze genetiche, che sono alla base di comportamenti che emergono fin dalla nascita o che si sviluppano in uno stadio successivo (Brody, 1999).

Al contrario, Tara M. Chaplin (2015) propone un modello bio-psico-sociale, secondo cui le differenze di genere nell'espressione delle emozioni nascono dall'incrocio di fattori biologici, vincolati però alla socializzazione e all'influenza del contesto sociale e delle aspettative che si originano in una determinata cultura (p. 6).

Nei maschi può verificarsi anche il cosiddetto fenomeno dell'*emotion display*, corrispondente a un rigido controllo esercitato sulla manifestazione delle emozioni (Brennon, 2016) – spesso preliminare a future forme di violenza e di aggressività sia diretta che indiretta – come base per la costruzione della maschilità eterosessuale (Giusti e Carra, 2018, p. 22).

3. La costruzione della maschilità nell'adolescenza

Alfio Maggiolino e Gustavo Pietropolli Charmet (2016) definiscono la costruzione dell'identità maschile come il risultato dell'incrocio tra l'istanza biologica tipica della pubertà e quella sociale della cultura di appartenenza. Tale costruzione si configura come un “processo generazionale” che, se in passato avveniva prevalentemente mediante la partecipazione a rituali sociali, che scandivano le tappe di acquisizione di un determinato periodo di vita, oggi equivale a un processo che riguarda la sfera individuale di elaborazione simbolica della propria identità (p. 128).

Ciò che rende il processo di costruzione identitaria differente rispetto al passato è la maggiore articolazione dei ruoli affettivi e sociali su cui poggia l'identità di un adolescente e la minore definizione di tali ruoli. La società post-moderna ha cioè generato una complessità e una fluidità tali da riflettersi nella capacità del soggetto di costruire la sua appartenenza di genere rispetto a quanto accadeva prima.

Sul processo di costruzione dell'identità maschile esistono comunque diverse scuole di pensiero e, ad esempio, quelle di matrice psicoanalitica sostengono l'importanza svolta dalla figura del padre e della madre nell'acquisizione dell'identità (Recalcati, 2013; 2018).

In riferimento a queste teorie, un padre assente o eccessivamente autoritario potrebbe generare nel bambino e nell'adolescente timore o rifiuto verso il modello virile, contribuendo alla formazione di atteggiamenti di passività che ostacolano l'assunzione dei comportamenti attesi socialmente dal ruolo maschile. Ne consegue che un ragazzo che non viene sufficientemente supportato dall'identificazione con il padre potrebbe tendere a irrigidirsi. Il modello psicoanalitico, inoltre, considera la formazione dell'identità di genere – in questo caso della maschilità – come il risultato delle determinanti genitoriali tradizionali, in cui è necessaria la presenza di due figure di orientamento sessuale e di identità di genere lineari, dicotomici e conformi ai canoni sociali eteronormativi. Ancora, la formazione di una condotta maschile, secondo il modello post-freudiano, mette in atto forme performative violente che sono conseguenze non solo del rapporto tra figli e genitori, ma anche il risultato delle dinamiche di coppia, che dovrebbero ricalcare la posizione tradizionale di “una madre non troppo aggressiva” e di “un padre autorevole”. In tal senso, la maschilità tende a essere cristallizzata in un ruolo di genere che deve essere reiterato di generazione in generazione.

Sul versante della psicologia clinica esistono invece degli studi che si discostano dall'essenzialismo di genere e riprendono le teorie post-strutturaliste e decostruzioniste, sul modello di Michel Foucault, interrogandosi su cosa sia la maschilità, così come la femminilità, nonché su quali determinanti concorrono alla loro formazione nel periodo dell'adolescenza.

Se durante l'infanzia la famiglia rappresenta il primo nucleo in cui un soggetto viene socializzato come maschio o femmina, in adolescenza la cultura dei pari rappresenta l'insieme dei significati descrittivi e valutativi che i gruppi assegnano ai comportamenti, alle relazioni e alle interazioni tra i membri della stessa cerchia. Al loro interno sono presenti codici discorsivi e comportamentali che costruiscono, mantengono, consolidano, mettono alla prova o modificano questi significati. Le rappresentazioni e le interpretazioni di genere dei membri del gruppo dei pari si costruiscono da sé e fanno parte

soltamente di «un processo più ampio in cui i significati vengono assegnati anche ad altri gruppi e individui» (Bank, 2007, p. 450).

Durante la preadolescenza e l'adolescenza, quindi, il gruppo dei pari svolge un ruolo fondamentale nella costruzione individuale del genere e della sessualità. In questa fase dello sviluppo si crea un codice morale maschile che permette il rafforzamento dei legami omosociali, ovvero delle relazioni tra maschi, attraverso una serie di azioni quali, ad esempio, affrontare tematiche sessuali che permettono di aderire e di riconoscersi nei canoni culturalmente accettati, giacché come afferma Erving Goffman (1956), un dibattito sulla sessualità può servire a rafforzare la propria posizione maschile.

In questi gruppi, gli adolescenti costruiscono dei legami che sono caratterizzati dalla messa in scena performativa di tipo omo-bifobico e violento, mediante l'uso di un linguaggio stigmatizzante per le donne e per le categorie non eteronormative.

I legami omosociali svolgono insomma una funzione determinante nella costruzione della maschilità in adolescenza. Sono legami che si basano su una serie di assunti, quali ad esempio il primato dell'amicizia tra maschi, incentrata sulla condivisione dei desideri e dei racconti di atti sessuali iperbolici reali (o presunti). I legami omosociali hanno una funzione maggiore rispetto a quelli tra maschi e femmine, che potrebbero rappresentare un problema per l'adolescente maschio in quanto “stare sempre con le femmine” potrebbe renderlo “de-virilizzato” agli occhi dei pari (Rinaldi, 2016). I rapporti di amicizia inter-genere non dovrebbero quasi esistere secondo il codice della maschilità, dato che un uomo non può essere amico di una donna, pena la perdita della sua eterosessualità.

Durante questa fase dello sviluppo, i processi di “omosocializzazione” permettono la configurazione di pratiche maschilizzanti ed eterosessuali che hanno un ruolo fondamentale nell’orizzonte di un codice identitario maschile. Ciò implica il sacrificio dell’affettività tra maschi, il valore dato alla competitività, nonché l’esibizione iperbolica di atteggiamenti predatori nei confronti delle ragazze (Messer-schmidt, 2000, p. 293).

Nei gruppi omosociali esiste una serie di rituali fondati su relazioni di coaching, ovvero di apprendistato informale in cui un soggetto più esperto guida il nuovo arrivato. Nella costruzione della propria identità di genere si registra anche la scoperta del proprio sé sessuale

come, ad esempio, mediante la pratica della masturbazione di gruppo, o ancora tramite le condotte violente che diventano atti maschili “compensatori”, come la violenza intra-genere perpetrata contro quei maschi che si discostano dal binarismo di genere.

In *Maschi in difficoltà. Perché il digitale crea sempre più problemi alla nuova generazione e come aiutarli*, uno studio condotto in collaborazione con i ricercatori Sarah Brunskill e Anthony Ferraras, Philip Zimbardo (2017) ha etichettato questa tendenza come Sindrome da Intensità Sociale (SIS), all’interno della quale la dimensione di questa maschilità eccessiva è contrassegnata da una intensa preferenza per contesti sociali che prevedono la presenza di altri maschi. Vi è infatti una certa propensione da parte degli uomini, soprattutto quando adolescenti, a prediligere spazi che favoriscono l’incontro con altri uomini e che escludono categoricamente chi non riesce a inserirsi al loro interno. Alcuni esempi di tali spazi al maschile sono le gang o le cosiddette *gym rats*, ovvero gli sport che prevedono il contatto fisico come il football o il rugby (*ibidem*). Nonostante questi ambienti potrebbero avere finalità positive, è proprio all’interno di essi che proliferano stereotipi di genere rivolti contro coloro che “dissentono” dai canoni condivisi dai membri: donne cisgender oppure soggetti LGBTQIA+. Questi spazi di socializzazione, in cui si sviluppa la Sindrome dell’Intensità Sociale, non sono altro che luoghi che permettono la creazione di legami omosociali. Anche Scott F Kiesling affronta la questione degli spazi omosociali all’interno dei quali gli uomini fanno uso di un linguaggio carico di significati simbolici². Questo discorso vale sicuramente (e in misura maggiore) anche per gli adolescenti che, secondo uno studio condotto ancora da Zimbardo, tendono a evitare la compagnia femminile, temendo il danno potenziale che deriverebbe da un confronto con loro (Zimbardo e Coulombe, 2016). In effetti, lo studioso sostiene che:

Sul versante positivo, molte di queste organizzazioni insegnano agli uomini a lavorare con gli altri uomini, elemento fondamentale per il tessuto della società. Eppure, nel corso del tempo, quel grado di intensità sociale è

² *Homosociality in Men’s Talk. Balancing and Recreating Cultural Discourses of Masculinity* testo consultabile al link: <http://www.pitt.edu/~kiesling/kiesling-homosociality.pdf>, consultato il 24/08/2024.

diventato un insieme di elementi di funzionamento desiderabile che opera solo a livello inconscio. Gli uomini provano un senso di isolamento sociale e, quindi, di noia rispetto ai gruppi misti di uomini e donne o di tipo familiare (p. 47).

In questi spazi omosociali il desiderio di molti adolescenti è di ri-coprire il ruolo di “maschio alfa”, di appartenere al genere di “ragazzo ammirato dagli altri ragazzi” che lo idealizzano, ma questa potrebbe essere un’arma a doppio taglio, dato che il legame intimo tra pari, all’interno di queste tipologie di spazi, rischia di essere interpretato come un “varcare la soglia” dell’omoerotismo. In breve, esiste una linea sottile che distingue l’omosocialità dall’omoerotismo, perciò bisogna intensificare modi esplicitamente maschili:

La distanza emotiva tra i ragazzi è quella che risiede nel contesto delle società guerriere o nelle classi di combattimento [...]. Le amicizie tra pari degli uomini, in atmosfere competitive, sono basate sulle abilità che portano nel gruppo [...]. Mostrare preoccupazione significa mettere in discussione le capacità competitive. [...] non bisogna presentare le fastidiose preoccupazioni di una donna (*ibidem*).

In definitiva, secondo i codici di condotta maschili, un “vero” maschio dovrà seguire un copione che implica la messa in pratica di atti di forza, dotati della carica virile necessaria alla sua formazione, compiuti con cieca lucidità, visto che occorre “ristabilire l’ordine delle cose”. L’idea di un sesso biologico che determina necessariamente l’appartenenza a un genere (e a un orientamento eterosessuale) continua a radicarsi in modo subdolo negli adolescenti mediante i messaggi che arrivano da fonti (dis)informative e che spingono il giovane a lottare contro ogni diversità intesa come sinonimo di inferiorità. È necessario comprendere cosa si cela dietro la maschera che, con difficoltà, l’adolescente costruisce per non mostrare la sua reale interiorità, nonché il suo scompiglio, emotivo e ideologico, connesso al dover essere maschi e mascolini.

4. Lo sviluppo dell'adolescente secondo gli studi sulle maschilità

1. La crisi della maschilità in adolescenza

A partire dagli anni Novanta del secolo scorso, nei paesi anglosassoni si assiste – come già accennato – alla diffusione del concetto di “crisi della maschilità” legata a una serie di problematiche che hanno iniziato a riguardare gli uomini e, in particolare, i preadolescenti e gli adolescenti.

Prima di introdurre cosa si intenda per crisi, occorre comprendere la rappresentazione della maschilità odierna. In accordo con quanto affermato da molti studiosi, definiamo qui la maschilità come l’insieme di quei comportamenti, linguaggi e pratiche che esistono in una specifica cultura e in determinati contesti organizzativi che sono comunemente associati agli uomini (Clatterbaugh, 1990).

L’etimologia di crisi rimanda invece al greco *krisis*, con il significato di “separare” o di “decidere” in senso figurativo. La crisi separa tra di loro una serie di eventi differenti: un cambiamento in bene o in male di una situazione clinica in cui si decide la guarigione o la morte di un paziente; uno stato di agitazione emotiva che colpisce un individuo che deve prendere una decisione; una sospensione della regolarità che colpisce il flusso di scambio economico nel commercio ecc.¹ Affrontare il dibattito sulla “crisi della maschilità” – che va in-

¹ Per l’etimologia del termine vedi: <http://etimo.it/?term=crise>, consultato il 26/05/2024.

tesa come crisi di un simbolico, non come crisi degli uomini – è una questione spinosa, nonostante tale idea sia stata ormai accettata come un dato di fatto. In *American Masculinities: A Historical Encyclopedia* Brett E. Carrol afferma che gli storici svilupparono la nozione di “crisi della maschilità” durante la fine degli anni Sessanta del secolo scorso, per descrivere le preoccupazioni e le rielaborazioni degli uomini della classe media, a cavallo tra il XIX e XX secolo. In quegli anni, gli studiosi si interessarono dell’influenza che le prime istanze femministe avevano avuto sulla maschilità tradizionale. Per tale ragione, molti uomini del tempo si ritrovarono a dover fare i conti con (e a rinegoziare) i significati di una maschilità tradizionale sempre più frammentata (Carrol, 2003, p. 118).

Alla base del processo critico che ha investito il genere maschile, John Beynon (2002) ha identificato una serie di motivazioni: la resistenza da parte di molti uomini a confrontarsi con le donne e con gli altri uomini su questioni che riguardano problemi sia fisici che psicologici; i cambiamenti che hanno interessato la struttura familiare e, al suo interno, la perdita del loro ruolo di capofamiglia; una maggiore presenza delle donne nel mondo del lavoro, l’aumento della disoccupazione e la messa in discussione dei loro compiti di *breadwinner*, di padri di famiglia che devono sostenere moglie e figli. L’incapacità di alcuni uomini di liberarsi dalla tradizione patriarcale spinge molti altri uomini a colludere con essa, nonostante vivano in una realtà che non è più la stessa (p. 30).

Christina Hoff Sommers (2000) è del parere che la crisi dell’ordine simbolico maschile sia da imputarsi a un processo di “femminilizzazione” della cultura che tenderebbe a isolare e a escludere i ragazzi, soprattutto nelle scuole e nei servizi educativi specializzati. Negli Stati Uniti, ad esempio, la dispersione scolastica ha riguardato maggiormente gli adolescenti maschi. Tra le strategie di intervento si è ritenuto allora utile introdurre delle figure-guida maschili per accompagnarli nello studio e orientarli, al fine di contrastare il fenomeno del drop out. Il processo di “smascolinizzazione” avrebbe provocato anche un aumento della violenza, imputato alla mancanza di ruoli parentali tradizionali e, in particolare, all’assenza di una figura paterna autorevole nei casi di bullismo.

Mancaniello (2018) descrive il contesto storico-culturale in cui l'adolescente è chiamato a vivere, caratterizzato da un “continuo paradosso”, con questa riflessione:

Proponiamo dei valori, ma non sappiamo più se sono quelli che stanno guidando le nostre azioni e il nostro sentire veramente, sono quelli che abbiamo ereditato, ma quel tempo non c’è più, quelle condizioni in cui sono nati erano completamente diverse e oggi ci rendiamo conto che sono spesso svuotati di significati, ma allo stesso tempo non ne abbiamo ridefiniti di nuovi e utilizziamo ciò che è stato orientativo in un tempo e in uno spazio sociale che non esiste più (p. 26).

In Italia, il problema della crisi dell’identità maschile è dovuto, almeno in parte, al contesto sociale attuale, in cui è sempre più evidente una mancanza di attenzione nei confronti delle questioni educative che investono la maschilità. Per Kimmel, nel dibattito scientifico e formativo, la maschilità appare al contempo pervasiva e invisibile, contraddittorietà che Meth e Pasick (1990) hanno spiegato nei seguenti termini:

il pensiero psicologico è sempre stato androcentrico e gender blind e ha così assunto una prospettiva maschile, ma non ha mai realmente esplorato cosa significa essere un uomo, così come cosa significa essere una donna (p. 3).

Il modello della crisi e della conflittualità interna alla maschilità si mostra evidente anche durante la fase evolutiva del soggetto, contrassegnata dai cambiamenti biologici, come quelli ormonali, che si legano alle istanze culturali che impongono sia alle donne che agli uomini l’assunzione di condotte specifiche.

Nel caso della maschilità, è richiesto un modellamento del comportamento in direzione della sua virilizzazione, abbiamo visto, sulla base di un “codice di fratellanza”, stabilito nel gruppo dei pari. Nel volume *Real Boys*, William Pollack (2000) affronta la tematica della maschilità in adolescenza, del suo processo di costruzione e degli elementi che la contrassegnano. Lo studioso sostiene che gli adolescenti indossano una “maschera” con lo scopo di celare la loro dimensione emotiva, in un’età in cui la sfera dei sentimenti richiama

specificamente l’orizzonte simbolico femminile, per di più spesso erroneamente interpretato come sinonimo di fragilità e debolezza (ivi, p. 3).

Negli ultimi anni l’emancipazione sociale del femminile, realizzata grazie a varie ondate del femminismo, ha condotto i maschi verso una rinnovata riflessione sulla loro identità. La complessità sociale di cui siamo oggi protagonisti può generare un senso di smarrimento e di solitudine nei giovani maschi e ciò può comportare, da un lato, una spinta verso l’omologazione ai “costumi virili”, dall’altro, può significare l’attuazione di un processo di auto-riflessione sul comportamento aggressivo e denigratorio, inflitto dai maschi verso altri maschi e sulle motivazioni che li spingono a rifiutare altre forme di confronto, come il dialogo e, più in generale, modalità di rapportarsi che non prevedano l’uso della violenza.

L’omologazione e l’accettazione delle cosiddette “regole del gioco” possono spingere gli adolescenti a isolarsi e a esprimere la propria sfera emotiva in solitudine. La percezione delle proprie fragilità o di sentimenti considerati “femminei” può scatenare in loro anche un atteggiamento violento verso gli altri, mediante atti di bullismo, o verso sé stessi, tramite l’assunzione di sostanze dannose per la salute, pratiche di autolesionismo o progettazioni suicidarie.

Pietropolli Charmet (2016) descrive gli adolescenti di oggi come soggetti “nuovi” in rapporto al passato, dato che vengono

spinti a percorrere il tragitto dell’età adulta usufruendo di mappe e attraversando situazioni labirintiche e pericolose rispetto al passato [...] sono [infatti] cambiate anche le “maschere” e con esse le consuetudini e i disagi (p. 40).

Durante l’adolescenza si verifica un processo di separazione del ragazzo dalla sfera familiare, utile per cercare codici da seguire che non saranno più gli stessi trasmessi dai genitori. L’adolescente tende, inoltre, al rifiuto delle relazioni che presentano dinamiche gerarchiche e preferisce stringere piuttosto dei rapporti che lo possano porre nella stessa posizione degli altri (Matud *et al.*, 2002, p. 50).

2. Emozioni e disconnessioni emozionali: l’“armatura” della maschilità

La dimensione emotiva costituisce, come è noto, uno dei capisaldi dell’esperienza dell’essere umano. I più autorevoli studi sulle neuroscienze affermano che, proprio a partire dall’infanzia, nella relazione con l’adulto, inizia quel processo di edificazione dell’universo emotivo (Goleman, 1995; Feldman Barret, 2017).

Durante la formazione del sentire emotionale nel soggetto, il contesto culturale svolge un ruolo chiave, dato che attraverso la sua interazione con il mondo circostante, l’individuo imparerà a sviluppare i linguaggi relativi al campo semantico dei sentimenti. Una determinata cultura, portatrice di specifici valori, impartisce delle precise prescrizioni emotive, uniformando così le espressioni del sé (Elias, 1969). Le norme che prescrivono il sentire e l’agire a livello emotionale tengono ovviamente conto anche della divisione di genere, che prevede che donne e uomini debbano provare e manifestare le loro emozioni in modi differenti.

Come già affermato, la formazione del maschile si basa essenzialmente su alcuni ideali quali il coraggio, l’eroismo e la forza. Queste sono ancora oggi le “linee guida” per la crescita educativa del bambino, che dovrà diventare l’uomo di domani, facendosi strada in un mondo in cui sembra regnare la ferocia (almeno per quanto riguarda l’universo maschile). Ancora oggi, alcuni pensano che tali caratteristiche, inscritte nel DNA del maschio, debbano comunque essere coltivate e fatte emergere mediante “l’addestramento” da parte del padre o di figure maschili vicine al bambino. Successivamente, tale forma di addestramento proseguirà con la frequentazione del gruppo dei pari, composto principalmente da altri maschi. In questa fase, che potrebbe essere definita una “pedagogia del maschile”, non è prevista la trasmissione di competenze legate alla capacità del soggetto di coltivare le proprie emozioni e di avere un rapporto autentico con esse.

Il modello del doppio standard e della doppia morale per il maschile e per il femminile, che prescrive – abbiamo visto – l’impossibilità per un “vero uomo” di coltivare le proprie emozioni, affonda le sue origini nella scissione tra emozioni e ragione presente nella tradi-

zione filosofica occidentale, che privilegia la supremazia della razionalità sull’irrazionalità delle emozioni (Seidler, 2006, p. 95). La ragione è stata associata a una forma di pensiero “alto” e riconducibile a quello maschile, per la sua superiorità biologica e di conseguenza sociale. Nell’antichità, se da un lato gli uomini (appartenenti a una certa classe sociale e dotati di specifiche caratteristiche) dominavano lo spazio pubblico, le donne erano identificate con l’irrazionalità delle emozioni che influenzavano biologicamente la loro propensione alla cura dei figli. Per tale ragione, i figli maschi in molti casi venivano allontanati precocemente dalle cure materne, che erano considerate indebolirne il carattere, e affidati al gruppo degli uomini, affinché fossero educati in spazi incontaminati dalla “debolezza” emotiva femminile. Dato che il nostro sistema sociale ha ereditato molti aspetti della cultura e dell’educazione delle epoche passate, si tende spesso a reiterarli, influenzando anche alcuni aspetti della formazione del maschile e del femminile.

In base a questa suddivisione binaria tra un femminile a cui è consentito provare emozioni e un maschile in cui, invece, viene sanzionata ogni manifestazione emotiva, il pianto, l’insicurezza e la paura sono aspetti che vengono soppressi attraverso prescrizioni di genere che impongono ai bambini e agli adolescenti la costruzione di un’armatura, che li tutelerebbe dal pericolo di un indebolimento della loro virilità.

Bisogna fare i conti – secondo Seidler – con una resistenza sociale e culturale nell’accogliere nuovi modelli maschili, nel considerarli come costrutti modificabili e non più come dati biologici. Inoltre, la società occidentale ha costruito un modello di maschilità autosufficiente, fortemente indipendente e ha promosso per gli uomini un’idea di felicità improntata alla soddisfazione lavorativa e all’idea di una sessualità basata sulla prestazione, sulla necessità di essere sempre all’altezza della situazione (ivi, p. 103).

Negli ultimi anni, in relazione ai fenomeni legati alla violenza maschile sulle donne e ai casi di femminicidio (costantemente in aumento), nonché del bullismo (soprattutto quello di natura omofobica, che registra un coinvolgimento nettamente maggiore dei maschi come perpetratori), si è discusso molto sull’origine della violenza, collegandola all’incapacità maschile di tollerare sentimenti di

frustrazione. Michael Reist (2015) afferma, di conseguenza, che la salute emozionale è un aspetto fondamentale per l’educazione a una maschilità nonviolenta e, dunque, un obiettivo che occorre raggiungere durante la fase evolutiva del soggetto. Se per le bambine e le adolescenti discutere di emozioni è una esperienza comune nella loro esistenza, per i bambini e gli adolescenti agiscono quelle prescrizioni che rendono difficile il disvelamento emozionale maschile. E tali prescrizioni agiscono già a partire dall’educazione genitoriale, volta, inconsapevolmente o meno, a generare il citato fenomeno del *display emotion*. Riprendendo gli studi condotti da Wittgenstein (1980) sulle emozioni e la distinzione tra quelle con una dimensione interna al soggetto e quelle con una esterna, Seidler (2006) sostiene che tale opposizione è riduttiva, dato che mediante il confinamento delle emozioni nella loro dimensione esclusivamente interna al soggetto si ripropone la tradizionale, vieta opposizione tra natura e cultura, quindi tra femminile e maschile (p. 12).

Nel suo volume *Deep Secrets Boys’ Friendships and the Crisis of Connection* (2013), la psicologa Niobe Way espone i risultati di un’indagine etnografica sulle relazioni adolescenziali maschili ed eterosessuali. Il punto di partenza della sua ricerca, condotta su un campione di adolescenti appartenenti a diversi gruppi etnici negli Usa (di origine africana, cinese, latina e caucasica) mira a esaminare le ragioni che impediscono l’insorgenza di un profondo legame affettivo tra gli adolescenti maschi della stessa età, nonché l’origine dello stereotipo che li condanna a vivere un’esistenza “priva” di sentimenti.

In alcune interviste condotte su un campione di ragazzi dell’età di 16 anni, Way rileva che, fino a questa età, gli adolescenti instaurano un tipo di relazione amichevole, simile a quella che si realizza tra ragazze, vale a dire caratterizzata da una profonda chiusura verso l’esterno. In tal senso, gli esempi riportati dalla psicologa parlano chiaro: «sarebbe bello essere una ragazza, perché dopo tu non saresti costretto a essere senza emozioni» (ivi, p. 30).

La studiosa continua con l’intervista di un adolescente che racconta dell’autenticità e dell’intimità del legame instaurato tra lui e i suoi amici: «Noi parliamo dei nostri segreti ed è come se io conoscessi il mio migliore amico» (*ibidem*). Nella sua esperienza di ricerca, insomma, Way rileva che fino alla pre-adolescenza le relazioni intra-

maschili appaiono caratterizzate dal desiderio e dal bisogno dei ragazzi di confrontarsi con qualcuno dello stesso genere in cui possano riconoscersi.

Menzione a parte merita l'esempio di un adolescente che mette a nudo sé stesso, conferendo priorità alla sfera dei sentimenti:

Il mio migliore amico ritiene che il dolore fisico sia più intenso del dolore emotivo, ma io non penso che sia vero. Io non concedo il mio cuore a troppe persone, specie se potrebbe spezzarsi o ferire facilmente (Way, 2013, p. 32).

In questi esempi gli adolescenti maschi, al pari delle coetanee, tendono a introdurci nel loro mondo interiore, tuttavia, in loro c'è sempre un po' di pudore, collegato al timore di fraintendimento, al rischio di poter essere definiti "sensibili" come ragazze o come omosessuali. Per Reist (2015) è allora importante sviluppare un empowerment delle emozioni attraverso un'educazione che miri al superamento dei ruoli di genere stereotipati, abbattendo in questo modo i luoghi comuni sulla natura del "vero uomo" (p. 15).

Nel 2004, l'associazione *Ms. Foundation for Women*² ha organizzato un simposio internazionale – a cui hanno partecipato importanti studiosi delle questioni di genere, come Carol Gilligan, Niobe Way, Michael S. Kimmel e William S. Pollack – dal titolo *Supporting Boy's Resilience: A dialogue With Researchers. Practitioners, and the Media*³. I partecipanti e le partecipanti si sono interrogati sulle modalità utili a supportare la capacità di resilienza dei bambini e degli adolescenti e, durante una tavola rotonda, hanno ipotizzato l'introduzione di buone pratiche con l'obiettivo di decostruire il sistema tossico di costruzione della maschilità, caratterizzato da rigide norme di condotta e da una scarsa capacità di entrare in contatto con le emozioni più profonde (Pimental, 2004).

² Testo disponibile al sito: <https://forwomen.org/>, consultato il 28/05/2024.

³ Vedi la pubblicazione *Supporting Boy's Resilience: A dialogue With Researchers. Practitioners, and the Media* disponibile al sito: <https://xyonline.net/sites/xyonline.net/files/-Ms%20Foundation%20Supporting%20boys%27%20resil.pdf>, consultato il 29/05/2025.

Carol Gilligan ha individuato l'esistenza di uno stretto legame tra la condotta violenta nei ragazzi e una disconnessione dalle proprie emozioni con, in più, il patriarcato come unico orizzonte di senso.

Durante il simposio si è discusso anche dell'importanza di scio-gliere il nesso strutturale tra violenza e maschilità, considerate per secoli un connubio inscindibile. Secondo Jason Katz, altro partecipante alla tavola rotonda:

La maschilità è culturalmente normata. La violenza è data da una mancanza di una connessione emozionale, una distorsione delle emozioni. Gli effetti della violenza degli uomini sono percepiti non solo dalle donne, ma anche dai bambini e da altri uomini [in una posizione di inferiorità di potere]. Un passaggio chiave nella riduzione della violenza è il cambiamento nella definizione della maschilità attraverso lo sviluppo di nuovi linguaggi, con riferimento alla connessione emozionale (ivi, 142).

Se negli anni si sono registrate lunghe battaglie portate avanti dai movimenti emancipatori femministi, attraverso cui le donne hanno rivendicato una più ampia gamma di modalità mediante cui affermare la propria femminilità, è necessario che ciò avvenga anche per gli uomini, visto che molti uomini appaiono “frammentati”, avendo negato o rifiutato alcune parti di se stessi, il loro corpo, le loro emozioni e la loro spiritualità, diventano – secondo Katz – delle macchine per fare soldi, macchine sessuali e macchine che esercitano controllo e potere.

Molti ragazzi vorrebbero instaurare una relazione più profonda con le proprie emozioni (De Boise, 2015, p. 55), ma la nostra civiltà continua a vivere un impoverimento emotivo che interessa sia le ragazze che i ragazzi, sebbene il sacrificio maggiore si rintracci nella dimensione emotiva maschile (ivi, p. 56).

Gli adolescenti vivono, dunque, la crisi della maschilità in una sorta di limbo, oscillando tra vecchie istanze che privilegiano modelli di maschilità “ortodossa” e cambiamenti epocali che investono la società e le questioni identitarie. In direzione di un cambiamento, dobbiamo creare nuove cornici educative che devono necessariamente confrontarsi con queste sfide di genere, contemplando innanzitutto il superamento del binarismo di genere.

3. Corpo, sessualità e affettività nella costruzione identitaria maschile

Il rapporto natura/cultura in relazione al corpo è sempre stato al centro della riflessione filosofica, che si è orientata verso una separazione tra le due dimensioni oppure verso una loro influenza reciproca⁴.

La costruzione del genere e della sessualità comporta una serie di pratiche sociali che vengono condotte dagli esseri umani, mediante i propri corpi, attraverso cui fanno esperienza del mondo sociale (Pascoc, Bridges, 2016, p. 215). Come afferma Connell (1995), i corpi sono agenti della socialità umana, fungono da vincoli e da fattori abilitanti dell'azione sociale, mediando e influenzando in modo situato le condotte individuali.

Secondo Cheri Jo Pascoe (2007), tuttavia, gli studi sulla maschilità e sulla corporeità si sono focalizzati maggiormente sul corpo maschile e non sui condizionamenti esterni (p. 12); persino nel dibattito culturale ed educativo sulla maschilità sono ancora presenti dei retaggi legati alla necessità di “avere gli attributi”, che si connettono alla dimensione caratteriale del “vero uomo”, ovvero il coraggio, la tenacia, il sangue freddo, l’essere “un uomo d’azione” (Goffman, 1967, p. 107). Anche nel campo educativo, l’evidenza del divario tra la teorizzazione culturale, da un lato, e la centralità del corpo nella costruzione dell’identità maschile, dall’altro, nasce dall’antinomia tra mente, intesa come sfera razionale, e corpo, come sede dell’irrazionalità.

⁴ Sul dibattito occidentale filosofico e pedagogico intorno alla corporeità, in tensione tra la dimensione della natura e quella della cultura, è possibile consultare i seguenti lavori: Featherstone M., Hepworth M., Turner B.S. (1991), *The Body: Social Process and Cultural Theory*, Sage Publication, London; Cavarero A. (1995), *Corpo in figure. Filosofia e politica della corporeità*, Feltrinelli, Milano; Gibblet R. (2008), *The Body of Nature and Culture*, Palgrave Macmillan, London-New York; Cambi F. (2010), “Per una pedagogia del corpo, oggi. Tra dialettica, ecologia e cura di sé”, *Humana.Mente. Journal of Philosophical Studies*, 4, 14, pp. 67-78; Gamelli I. (2011), *Pedagogia del corpo*, Raffaello Cortina Editore, Milano; Galimberti U. (2013), *Opere*. Vol. 5: *Il corpo*, Feltrinelli, Milano; Boero N., Mason K., eds. (2019), *The Oxford Handbook of the Sociology of Body and Embodiment*, Oxford University Press, Oxford (UK).

Secondo Messner (2002), da quanto è possibile evincere dalle fonti storiche di cui disponiamo, già ai tempi degli Spartani, la corporeità maschile veniva considerata uno strumento per la guerra, e per questo motivo veniva disciplinata in modo da riuscire a controllare le proprie pulsioni e tutto ciò che proveniva dalla sfera dell'irrazionalità, comprese le emozioni (p. 58).

Tale costrutto culturale ha creato l'asimmetria di genere tra le donne, rappresentate in quanto puro corpo, e gli uomini in quanto mente. Inoltre, la mancanza di un'adeguata problematizzazione del corpo maschile risiederebbe nel fatto che l'esistenza del patriarcato non ha mai chiesto agli uomini una riflessione in merito alla loro posizione sessuata in seno alla società o, come ci suggerisce Katz (2011), «di considerare loro stessi come soggetti dotati di un corpo e di un genere» (p. 53).

Il processo di razionalizzazione della maschilità continua ancora oggi, visto che la società chiede agli uomini di disciplinare il proprio corpo, di esercitare il dominio su di esso e di mantenere una posizione di distacco rispetto a esso, già a partire dall'infanzia. Esiste una netta cesura tra corporeità maschile e sfera dei sentimenti che comporta l'insorgenza di alcuni problemi per gli adolescenti che vogliono esplorare la propria dimensione emozionale (Seidler, 1997, p. 95). Una teorizzazione della relazione profonda tra maschilità, corporeità, sessualità ed emozioni potrebbe invece essere utile per comprendere, ad esempio, perché molti adolescenti continuano a commettere atti violenti.

Da una prospettiva metodologica di stampo pedagogico, Michael Kehler e Michael Atkinson (2015) hanno analizzato la relazione che intercorre tra la corporeità e la maschilità⁵, soprattutto nell'età

⁵ Per un approfondimento sull'influenza che le aspettative di genere sulla maschilità egemonica esercitano sul benessere degli adolescenti è possibile consultare le ricerche di Michael Kehler, ricercatore presso la Werklund School of Education dell'Università di Calgary, Canada: Kehler, M. (2008), *The read and mis-read bodies of boys: masculinities and critical social literacy practices*, in Sanford K., Hammett R., eds., *Boys, girls, and the myths of literacy and learning*, Canada Scholars Press, Toronto; Id., *Who will "save the boys?"*: (Re)examining a panic for underachieving boys (pp. 121-130), in Guzzetti B.J., Bean T.W., eds. (2012), *Adolescent Literacies and the Gendered Self: (Re)constructing Identities through Multimodal Literacy Practices*, Routledge, London-New York.

dell'adolescenza. Le loro ricerche hanno esaminato in particolare l'insorgere di stati d'ansia tra i giovani, causati dalla percezione della distanza tra il loro corpo e le loro aspirazioni al corpo stereotipato proposto dai mass media. Nei contributi degli studiosi, infatti, gli adolescenti sono il più delle volte studiati in ambienti sociali come le palestre e appaiono sempre "al margine" (p. 260), soffrono per il sovrappeso o l'obesità, o perché sono fin troppo magri, deboli o "effeminati".

L'esercizio di un controllo rigido sul corpo è un meccanismo per esorcizzare le proprie vulnerabilità, utile a erigere delle barriere protettive del sé e a instaurare un rapporto strumentale con il proprio corpo (ivi, p. 100).

Sempre Atkinson e Kehler (2010) riportano i dati di un'altra ricerca di tipo qualitativo in cui, tramite interviste semi-strutturate, hanno esplorato la relazione tra la negoziazione della maschilità, l'immagine corporea e l'educazione degli adolescenti maschi di un'età compresa tra i quattordici e i quindici anni, durante le lezioni di educazione motoria, in due scuole dell'Ontario, in Canada.

La scelta del contesto è strategica, dato che l'ora di educazione motoria è uno dei momenti in cui tra i compagni ci si confronta sulla propria corporeità e sulla prestanza fisica, spesso secondo i canoni di iper-virilità. In particolare: «Gli adolescenti organizzano e riorganizzano sistematicamente i modi di essere ragazzi, in accordo con quello che è definito comportamento appropriatamente mascolino» (ivi, p. 156).

In linea con il modello della maschilità egemonica di Connell, possono verificarsi situazioni di criticità durante le interazioni tra corpi maschili egemoni e corpi subalterni. Coloro che non si sentono conformi al modello dominante della maschilità percepiscono la propria identità come marginale e tale disagio si ripercuote sulla relazione con i compagni. I ragazzi rischiano poi di doversi confrontare con modelli che richiamano una sessualità maschile incontrollata, una "sessualità idraulica", centrata sul pene, sulla sua forza e resistenza durante l'atto sessuale e sul raggiungimento inevitabile dell'orgasmo, un modello di sessualità che viene anche usata come scusante dagli stupratori. In realtà, si tratta di una rappresentazione controllata dalla necessità di apparire all'altezza della situazione sessuale.

L’immaginario maschile prevede infatti la messa in scena di un corpo sempre “pronto”, in una continua propensione all’attività fallonica che ingloba quasi completamente la maschilità. Anche secondo Mario Buchbinder (2012), il corpo è il luogo deputato alla declinazione della “potenza maschile” (p. 145), che si manifesta attraverso la forza e l’attività sessuale. Come hanno dimostrato poi le ricerche provenienti dal pensiero post-strutturalista che ha influenzato le teorie queer, la sessualità è una dimensione che non si lega al biologico ma è effetto di una costruzione sociale, frutto dell’insieme di credenze culturali di una determinata società, in un quadro storico definito, in cui gli esseri umani interagiscono simbolicamente con il loro contesto (Rinaldi, 2016).

Dunque, il modo in cui la maschilità mette in campo la propria sessualità, attraverso il corpo, dipende dalle prescrizioni socioculturali che definiscono le traiettorie comportamentali degli adolescenti e degli uomini. È per tale ragione che idee come quella della “sessualità idraulica”, che orienterebbe l’agito sessuale maschile, descrivono nella nostra società la sessualità maschile come innata, predatoria e difficile da controllare.

La relazione tra sessualità e corporeità si edifica durante l’età dell’adolescenza mediante l’ipersessualizzazione, ovvero l’esaltazione delle prodezze sessuali, talvolta inesistenti nella realtà, con l’altro sesso e tramite un processo di dissociazione tra le emozioni e la sfera sessuale. Tutto si concentra sulla virilità dei ragazzi, su quanto riescono a far provare piacere alle partner, sulla necessità di sfogare, quasi fosse un impulso indomabile, la loro potenza attraverso il sesso.

4. La produzione e la riproduzione della maschilità nei mass media

Un altro tassello importante del rapporto tra la formazione identitaria e i modelli stereotipati di genere è rappresentato dall’influenza dei mass media. Già negli anni Trenta del XX secolo, la Scuola di Francoforte aveva descritto con toni pessimistici il carattere forte-

mente ideologizzante dell’industria culturale⁶ e i suoi tentativi di produrre una massificazione che avrebbe unicamente tratto in inganno la società (Burker, 2008, p. 49).

Come è noto, la televisione rientra tra i mezzi di comunicazione che esercitano uno straordinario potere persuasivo sugli adolescenti, influenzandone usi, costumi e stili. Nonostante l’avvento dei “new media”, Mino Conte (2012) sostiene che

la tv generalista tradizionale sembra poter resistere a qualsiasi stagione, dato che i media non si susseguono nel tempo per sostituzione progressive, dove l’ultimo rimpiazza il penultimo (p. 85).

I mass media svolgono un ruolo fondamentale nella creazione di immaginari culturali che influenzano i comportamenti e gli stili dei più giovani. La pubblicità, ad esempio, è uno dei canali comunicativi che condiziona le scelte della popolazione, spesso in modo del tutto subdolo. È innegabile che la TV abbia contribuito nel tempo alla costruzione e al consolidamento di esempi di comportamento da emulare; il genere rientra tra questi modelli che, pur considerando i profondi cambiamenti avvenuti a partire dagli anni Settanta, continuano a persistere sotto forma di stereotipo nocivo. È emblematico, in questo senso, il cortometraggio *Il corpo delle donne* di Lorella Zanardo (2009), in cui viene denunciata la rappresentazione del corpo femminile come mero oggetto del desiderio, messo a disposizione delle fantasie sessuali maschili, contribuendo alla mercificazione della donna e al conferimento all’uomo del diritto/potere di disporre a proprio piacimento dei corpi femminili.

In relazione ai mass media, le questioni di genere sono state messe in discussione per la prima volta nel 1995, durante la Conferenza mondiale sulle donne di Pechino, con l’obiettivo di contrastare la rappresentazione stereotipata. Graziella Priulla (2006), ad esempio, evidenzia come gli intrecci tra media studies e studi di genere con-

⁶ L’espressione “industria culturale” è stata creata da Theodor W. Adorno e da Max Horkheimer (1947) per indicare una serie di processi di standardizzazione avvenuti a seguito dell’avvento della radio e della televisione, simbolo della cultura di massa dei primi anni del Novecento. In particolare, il termine “industria” si riferisce ad una metafora usata per associare il mercato mediale alle forme organizzative dell’industria.

vergano su alcuni aspetti fondamentali, quali l’analisi delle immagini femminili e maschili nei programmi TV, la comparazione delle posizioni occupazionali svolte da uomini e da donne nelle organizzazioni dei media e lo studio e le interpretazioni dei contenuti da parte del pubblico (pp. 179-180). Le indagini storiche sulla maschilità⁷ hanno mostrato come all’uomo, dal punto di vista culturale, sia assegnata la sfera pubblica, come spazio in cui può esercitare il suo dominio e in cui avviene la produzione di potere (Whitehead, 2002, p. 113). Tale topos è rimasto sostanzialmente invariato nel tempo, nonostante le rivendicazioni femministe del diritto a occupare lo spazio pubblico e della necessità di “aprire” invece lo spazio privato, ovvero la dimensione domestica e dei lavori di cura, anche agli uomini. Il mito dell’eroe che vive in solitudine e che compie gesta epiche sembra perdurare, come è evidente nelle rappresentazioni proposte dai mass media. La rappresentazione stereotipata della maschilità mette in scena le “prodezze” dell’uomo-eroe, esploratore, conquistatore, protagonista di un percorso ciclico caratterizzato da partenze e ritorni e dalla possibilità di porsi sempre dinanzi a nuove sfide (ivi, p. 118).

Per Katz (2011), di conseguenza, gli adolescenti sono influenzati dal mito dell’uomo d’azione e d’avventura, incarnato da attori quali Christian Bale o Bruce Willis che riproducono, attraverso un fisico muscoloso e virile, il modello maschile egemone, di classe media e bianco (p. 275). Le immagini mediatiche di aggressività e di violenza “tipicamente” maschile, inoltre, aiutano a differenziare la maschilità dalla femminilità, offrendo ai giovani un modello rispettato e “sicuro” di ruoli maschili culturalmente e socialmente riconosciuti.

⁷ Per un approfondimento sulla ricerca storica in merito alla ricostruzione dei modelli culturali che hanno influenzato l’idea di maschilità tra XVIII e XX secolo, si possono consultare alcuni i seguenti lavori: Tosh J. (1991), *Domesticity and manliness in the Victorian middle-class*, in Roper M., Tosh J., eds., *Manful Assertion: Masculinities in Britain since 1800*, Routledge, London-New York; Tosh J. (1994), “What Should Historians Do with Masculinity? Reflections on Nineteenth Century Britain”, *History Workshop Journal*, 38, pp. 179-202; Tosh J. (2015), *Manliness and Masculinities in Nineteenth – Century Britain: Essays on Gender, Family and Empire*, Routledge, London-New York; Bellassai A. (2014), *La storia invisibile. Aspetti interpretativi, culturali e politici degli studi sulla maschilità* (pp. 277-288), in Casanova C., Lagioia V., a cura di, *Genere e Storia: percorsi*, Bologna University Press, Bologna; Bellassai A. (2013), *Virilità* (pp. 225-236), in Turri M.G., a cura di, *Manifesto per un nuovo femminismo*, Mimesis, Milano-Udine.

Gli studi di Katie Milestone e Anneke Meyer sul rapporto tra rappresentazioni mediatiche e maschilità individuano almeno tre tipologie di rappresentazioni della virilità nei media, ovvero: quella dell’“uomo tradizionale”, negli anni Quaranta del Novecento; quella dell’“uomo nuovo”, propria degli anni Ottanta; quella del “nuovo ragazzo” che s’impone negli anni Novanta. Quest’ultimo modello propone diversi miti che hanno attirato l’attenzione di molti adolescenti, considerato che si tratta di una rappresentazione che esalta il consumo di alcolici e di droghe, il raggiungimento del piacere mediante il sesso (Whelehan, 2000, p. 58), nonché ideali collegati all’universo sessista e omo-bifobico del maschio cisgenere.

Queste rappresentazioni si sono alternate nel tempo, ma oggi ormai coesistono e influenzano contemporaneamente adolescenti e adulti (Milestone e Meyer, 2012, p. 113). Come è noto, diverse riviste e trasmissioni televisive tendono a promuovere immagini di uomini virili e spesso anche violenti. Il prototipo da emulare è il calciatore, il pugile, le figure militari ecc. Sono icone maschili che funzionano tra i giovani perché spesso simboleggiano anche il potere economico e una forma di controllo sulla società. E gli stereotipi prodotti dalla TV risultano maggiormente pervasivi rispetto a quelli provenienti dal cinema. Il motivo risiede

nella dimensione non più spettacolare ma virtuale della televisione, nella quale lo stereotipo non soltanto «nasconde e mistifica la realtà banalizzandola, ma soprattutto omologa il pensiero degli individui», dando loro l’illusione di essere attori di una performance che inibisce la consapevolezza critica e favorisce l’appiattimento ideologico-culturale (Angrisani, Marone e Tuozzi, 2001, p. 50).

Valeria Napolitano (2014) ha esaminato la relazione tra la formazione della maschilità nel mondo giovanile e il calcio, con particolare riferimento alla rappresentazione dei calciatori da parte dei mass media e al loro impatto sulla percezione della maschilità. Quelle che provengono dal mondo del calcio sono rappresentazioni altamente persuasive e ruolizzanti e, rispetto a esse, molti adolescenti strutturano un processo di mimesi. Nell’immaginario collettivo, il calciatore è stato raffigurato come un uomo che incarna un modello di maschilità costituito da un corpo muscoloso e atletico e da una certa dose di

machismo, che riafferma il doppio standard nei ruoli di genere. Per tale ragione, il calciatore rappresenta uno tra i più potenti simboli culturali di una maschilità eroica, forte e in posizione asimmetrica e di superiorità rispetto alla donna, modella o soubrette, che “sta accanto” al calciatore. Simonetta Olivieri (1997) sostiene che:

Non si tratta soltanto di focalizzare personaggi femminili che giocano spesso un ruolo di testimoni [...]. Piuttosto conta il ruolo erotico della presenza femminile, nel quale la dimensione sessuale delle donne è principalmente in contrasto con quella maschile, sancita nei rotocalchi calcistici da «posizioni di competenza formale» (pp. 109-110).

Le stesse dinamiche si ripetono in relazione al football (giocato o trasmesso in TV) in Nordamerica, dove, anche in forma agonistica, è tra le attività sportive previste a scuola. A tal riguardo, Rebecca Feasey (2008) scrive che: «gli sport come il football o il rugby hanno teso a rappresentare il gioco aggressivo, stoico, pieno di forza come apice del modello di maschilità a cui aspirare» (p. 94).

Oltre alla TV e al mondo del calcio, anche la musica ha un ruolo importante nella formazione dell’identità di un adolescente, considerata la tendenza adolescenziale a estraniarsi dal mondo circostante per immedesimarsi con i testi delle canzoni e con i relativi messaggi. A partire dagli anni Cinquanta del secolo scorso, con l’avvento del rock and roll, la musica non si è limitata soltanto a essere una forma artistica di intrattenimento, ma ha segnato mode, stili di pensiero e ha creato delle vere e proprie sub-culture in cui molti adolescenti si sono identificati (Savage, 1997, p. 20).

Tra i generi musicali, il pop continua a essere il mezzo privilegiato di fruizione di modelli culturali in adolescenza. Ma un’importanza fondamentale è rappresentata anche dall’hip hop, che è stato criticato perché spesso ha comunicato messaggi misogini e omofobici. Si tratta di un genere musicale nato alla fine degli anni Settanta nei sobborghi di New York che, a partire dagli anni Novanta, con la diffusione dell’hip hop gangsta (Steinberg, Kehler e Cornish, 2010, p. 358), ha proposto (anche attraverso i video musicali) temi spesso violenti contro le persone LGBTQIA+ e a favore della mercificazione delle donne.

Kehler ritiene allora che sia utile, per la ricerca scientifica, indagare la modalità mediante cui gli adolescenti decodificano i messaggi conte-

nuti nelle canzoni di genere hip hop gangsta, e come questi influenzino la loro performance di genere (ivi, p. 359).

Fino a ora si è discusso dell'influenza esercitata dai mass media sulla rappresentazione e sulla radicalizzazione degli stereotipi di genere alla base della maschilità tossica. Ma occorre anche considerare che negli ultimi anni, accanto ai modelli culturali tradizionali, sono nate anche delle istanze pop maschili alternative.

Dustin Bradley Goltz (2010) individua, ad esempio, un cambiamento nella cultura popolare segnato dall'evento del coming out (iniziatosi quando negli anni Ottanta band come i *Bronsky Beat*, con la loro canzone *Small Town Boy*, raccontavano l'esperienza del coming out di un giovane e delle conseguenze negative subite da parte della sua famiglia. Da parte loro, *Boy George* e i *Dead or Alive* hanno portato sulla scena paradigmi di maschilità alternativi al machismo che imperversava in quegli anni, ponendo la questione dell'esistenza di maschilità diverse da quelle eterosessuali e cisgenere. Ma anche movimenti subculturali legati alla musica, come il *post-punk*, il *goth* o l'*emo*, hanno contribuito a variegare la rappresentazione della maschilità discostandosi dalla tradizione, mostrando come l'iper-virilità non coincidesse necessariamente con l'eterosessualità (Freya, 2007, p. 38).

In conclusione, appare opportuno riflettere ancora sulle modalità attraverso cui attualmente i mass media rappresentano i tradizionali paradigmi di maschilità tossica. Ad esempio, di recente, la piattaforma di streaming Netflix ha prodotto delle serie TV che problematizzano questioni di genere ed etiche importanti. Tra queste citiamo *One Day at a Time*, una serie TV del 2016 in cui si affrontano temi che interessano gli adolescenti come, ad esempio, quelli relativi alle differenze etnoculturali, sociali, sessuali e di genere.

La serie si sviluppa attraverso le vicende di una famiglia che si potrebbe definire di stampo matriarcale, composta da Lydia Riera, la più anziana, che si è rifugiata negli Stati Uniti negli anni Sessanta fuggendo la dittatura comunista di Fidel Castro a Cuba, grazie al programma di protezione dei bambini cubani "Pedro Pan"⁸. Poi vi è la figlia di Lydia,

⁸ Gronbeck (2022) riporta che "Pedro Pan" è il nome dato a un programma di cooperazione tra il Dipartimento di Stato americano e la Catholic Charities di Miami, dopo l'ascesa al potere di Fidel Castro. Inizialmente il programma era rivolto soltanto ai bambini e alle bambine i cui genitori combattevano in clandestinità contro Castro, ma successivamente fu esteso a tutte le famiglie cubane. Dal di-

Penelope Alvarez, con la figlia maggiore Elena e il figlio più piccolo Alex.

Nella seconda puntata della terza stagione dal titolo “Dentro e fuori”, i protagonisti si mettono a discutere su che cosa sia il consenso, la maschilità tossica e i privilegi che derivano dall’adesione al modello eugenico di maschilità, in relazione a una foto, pubblicata su Instagram dal quattordicenne Alex, che rappresentava la sua ragazza in pose che oggettivavano e mercificavano il suo corpo. Il momento più significativo è la messa a confronto di tre visioni differenti, rappresentate da Lydia, da Penelope e da Elena, che mettono in scena tre differenti orizzonti culturali rispetto alle relazioni di genere.

Lydia afferma che il ragazzo non ha fatto nulla di male e che, anzi, dovrebbe “insistere con la sua attuale ragazza per stare insieme fino a sfinirla”. Penelope appare più aperta ad alcune idee femministe rispetto al consenso, ma difende il figlio perché “oggi i ragazzi hanno difficoltà nel comportarsi con le loro coetanee per via del consenso che è poco chiaro”. Infine, la sorella di Alex, Elena, adolescente lesbica e attivista per i diritti LGBTQIA+, risponde alla madre e alla nonna in questo modo:

Se saranno sempre le donne a incolparsi, l’uomo non si prenderà mai le proprie responsabilità. Nella prevenzione degli stupri a scuola, c’erano solo indicazioni per le donne: “Ragazze non vestite provocanti, ragazze non uscite da sole... e perché ragazzi non stuprate?”⁹.

cembre 1960 alla fine del 1962, più di 14.000 minorenni non accompagnati, dai 4 ai 16 anni, furono inviati dai loro genitori da Cuba a Miami.

⁹ Kellet G.C., Royce M. (2017), *One day at time*, serie TV, Netflix, Stati Uniti, min. 16:00-16:15; la serie è andata in onda nel 2017-2019.

5. La negoziazione della maschilità attraverso la violenza intra- e inter-genere

1. Il rapporto tra la maschilità tossica, la violenza e il ruolo dei contesti scolastici

L'espressione maschilità tossica viene utilizzata per la prima volta negli anni Ottanta del XX secolo, in un articolo dello studioso Shepherd Bliss (1987), con l'obiettivo di indicare le pratiche svolte dall'emergente movimento *Men's Group*. Viene adoperata, dunque, per esprimere un nuovo modo di concepire la realtà e un nuovo modello di maschilità, lontano dalle pratiche culturali di genere proprie della società di quel tempo. Da parte sua, Bliss precisa:

ho usato il termine “maschilità tossica”, per differenziare le forme di comportamento maschile e di vivere la maschilità che sono contrarie alle posizioni pro-femministe e pro-gay. Ciò avveniva qualche decennio fa quando ero attivo nel campo degli studi sugli uomini.¹

Qualche anno dopo, questa definizione è stata ripresa dalla studiosa Terry Kruipers (2005), secondo cui tale concetto rimanda: «al dibattito attorno al genere e alle forme di maschilità che sono social-

¹ Testo disponibile al sito:
https://www.reddit.com/r/FeMRADebates/comments/-1voxgf/toxic_masculinity_came_from_mens_activists_not/, consultato il 10/09/2024.

mente distruttive, come la misoginia, l'omofobia, la dominazione violenta» (p. 717)².

La maschilità tossica ha delle ripercussioni negative per i soggetti che la incorporano, in quanto esalta dei tratti comportamentali storicamente associati alla maschilità tradizionale ed egemonica, quali l'esaltazione della forza fisica, la violenza e la dedizione alla pratica di prestazioni sessuali predatorie, soprattutto nei riguardi delle donne.

Così come aveva specificato Connell quando aveva teorizzato il modello della maschilità egemonica, Kuipers precisa che questa distorsione della maschilità non riguarda tutti i soggetti che si riconoscono come uomini, altrimenti si cadrebbe nel “determinismo biologico”, ma semplicemente pone l’accento sul rischio in cui gli uomini possono incorrere interiorizzando certi comportamenti eteronormativi (ivi, p. 18).

Altri teorici appartenenti alla corrente degli studi critici sugli uomini e sulle maschilità si sono espressi in merito all’impatto negativo della maschilità tossica sia per coloro che la mettono in atto che per coloro che la subiscono. Michael Flood (2008) sostiene che:

la maschilità tossica ha un impatto negativo sulle donne, dato che è responsabile del coinvolgimento degli uomini nelle pratiche sessiste e nei comportamenti e nelle relazioni di stampo patriarcale, includendo gli atti violenti verso le donne. Così la maschilità tossica contribuisce alle diseguaglianze di genere che pongono gli uomini in una posizione di vantaggio a discapito delle donne che, invece, ricoprono un ruolo di subalternità. Infine la maschilità tossica ha un impatto negativo sulle donne e sugli stessi uomini. Le restrittive e stereotipate norme sulla maschilità hanno conseguenze negative sulla salute fisica ed emotiva degli uomini, sulle loro relazioni con le donne, sulle loro funzioni genitoriali e sui loro rapporti con altri uomini³.

² Per ulteriori approfondimenti in merito alle ricerche sul fenomeno della maschilità tossica è possibile consultare i seguenti testi: Whitehead S.M. (2021), *Toxic Masculinity: Curing the Virus: Making Men Smarter, Healthier, Safer*, Andrews UK Limited, Luton (UK); McGlashan M., Mercer J. (2022), *Toxic Masculinity: Men, Meaning, and Digital Media*, Routledge, London-New York; Smiler A.P. (2022), *La mascolinità è tossica? Libri di base per il XXI secolo*, Nutrimenti, Roma.

³ Testo disponibile al sito: <https://xyonline.net/content/toxic-masculinity-primer-and-commentary>, consultato il 10/09/2024.

Le teorizzazioni sulla maschilità tossica consentono, dunque, di superare le visioni riduzionistiche di matrice biologica e deterministica, per giungere all'enucleazione di un modello culturale e storico di maschilità. La “tossicità” non deriva dall’essere biologicamente maschio, ma è una caratteristica che attiene a determinati modelli di comportamento che provengono dalle aspettative sociali verso la maschilità. Ad esempio, aspetti quali la dominanza, la violenza, l’aggressività sessuale incontrollata, una sproporzionata fiducia in se stessi in quanto “maschi alfa”, tale da svalutare qualsiasi aspetto insito nella sfera femminile, sono alcune caratteristiche della maschilità tossica.

Come riportano diversi studi⁴, la socializzazione a un certo standard maschile può avere inizio sin dalla prima infanzia con il consolidamento e il radicamento degli stereotipi associati al maschile, e continuare durante gli anni scolastici, in cui i contesti educativi possono proporre delle vere e proprie “gabbie di genere” nelle quali:

i giovani acquisiscono una determinata competenza di genere. Si tratta di imparare a negoziare l’ordine di genere, a adottare una determinata identità di genere ed eseguire determinate performance di genere (Biemmi e Leonelli, 2016, p. 46).

Se l’infanzia oggi è considerata un’età preparatoria alle costruzioni binarie e stereotipate dei generi, l’adolescenza rappresenta il momento in cui la maschilità diventa un sistema che indirizza le azioni degli adolescenti anche verso comportamenti tossici, frutto di una cultura e di un’educazione ancora influenzate dal modello egemonico.

Le notizie di continui atti di violenza sessuale perpetrati ai danni delle donne oppure di forme di bullismo omo-bifobico consumate nelle

⁴ Per un approfondimento sui processi socio-culturali con cui si differenziano le dinamiche di socializzazione di genere secondo il modello del doppio standard e della doppia morale per il maschile e per il femminile: Stockard J. (2006), *Gender Socialization* (pp. 215-227), in Salzmann Chafetz J., *Handbook of the Sociology of Gender*, New York; Crespi I. (2008), *Processi di socializzazione e identità di genere. Teorie e modelli a confronto*, FrancoAngeli, Milano; Andreani M., Vincenti A. (2011), *Coltivare la differenza. La socializzazione di genere e il contesto multiculturale*, Unicopli, Milano; Chattopadhyay S. K. (2018), *Gender Socialization and the Making of Gender in the Indian Context*, Sage Publication, London.

scuole, con conseguenze negative per molti adolescenti LGBTQIA+, devono far maturare una riflessione sull’educazione di genere e sulle politiche sociali e culturali da promuovere, spostando l’attenzione su chi commette la violenza piuttosto che sulle vittime, come si è detto prima.

Per destrutturare l’eteronormatività maschile, occorre individuare i cardini che sorreggono un paradigma che privilegia la costruzione di una maschilità, da parte dei giovani adolescenti, fondata sulla denigrazione delle coetanee e sull’odio degli individui con sessualità differente (Martino, 2001), denigrazione e odio che conducono a due forme di violenza che conviene analizzare.

2. *Teen Dating Violence: la violenza di genere in adolescenza*

Con il termine violenza di genere si fa riferimento a qualsiasi tipo di danno nei confronti di una persona o di un gruppo di persone a causa del loro sesso, genere, orientamento sessuale e/o identità di genere. Dato che la violenza interpersonale, letta in un’ottica di genere, pone una serie di problemi di natura teorica e concettuale, è doveroso disporre di un quadro sinottico sulla genesi e sulle peculiarità di questo tipo di violenza.

L’Organizzazione Mondiale della Sanità ha tracciato una distinzione fondamentale tra violenza collettiva, autodiretta e interpersonale⁵. Ad esempio, nel caso della violenza commessa dal partner in una relazione affettiva, gli atti violenti sono differenti rispetto a quelli compiuti contro conoscenti o estranei nell’ambito della sfera pubblica.

Ma il termine violenza di genere ha sempre avuto un significato piuttosto ampio; in base alla definizione di Hagemann-White (2012), per esempio, si tratta di una qualsiasi violazione dell’integrità fisica o mentale di una persona, che è collegata al genere della vittima e dell’abusante ed è agita dalla persona strutturalmente più potente, che sfrutta una relazione di potere.

⁵ Krug E.G., Dahlberg L.L., Mercy J.A., Zwi A.B., Lozano R. (2002) *World report on violence and health*, World Health Organization, Geneva; testo disponibile al sito: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42495/9241545615_eng.pdf, consultato il 10/09/2023.

È una spiegazione piuttosto complessa e comprende una varietà di atti violenti intra- e inter-generi. Per quanto riguarda la violenza originata in una coppia di innamorati, sappiamo che è strettamente vincolata a relazioni di potere specifiche nelle quali generalmente gli uomini mantengono, ristabiliscono o dimostrano il loro potere e la loro dominanza sulle donne. È un problema che coinvolge la salute pubblica globale e che colpisce maggiormente la popolazione femminile. Negli ultimi anni si è assistito a un peculiare aumento del fenomeno tra gli adolescenti. Nell'Unione Europea si stima che il 6% delle donne di età compresa tra i 18 e i 29 anni abbia subito violenza fisica e/o sessuale e il 48% violenza psicologica. Al confronto, la percentuale registrata tra le donne più anziane è, rispettivamente, di circa il 4% e il 32% (Sanz-Barbero *et al.*, 2018, pp. 611-616).

La situazione in Italia è particolarmente preoccupante, a causa di un radicamento degli stereotipi di genere che alimentano i fenomeni connessi alla violenza. Secondo i dati forniti dal *Gender Equality Index* (2024), il Belpaese si colloca al quattordicesimo posto tra gli stati membri fondatori dell'UE. Inoltre, i casi di violenza di genere che si registrano in Italia hanno un alto tasso percentuale e coinvolgono pienamente la popolazione adolescente, considerato che più di una ragazza su dieci ha subito violenza nella coppia prima dei 18 anni⁶.

I dati disponibili mostrano che, a livello mondiale, il 34% delle adolescenti riferisce di essere stata costretta al primo rapporto sessuale⁷, ed è possibile che si tratti di una sottostima dovuta alla stigmatizzazione sociale potenzialmente conseguente alla denuncia. Inoltre, molte di queste ragazze che hanno subito violenza riportano di fare uso di sostanze stupefacenti, di aderire a comportamenti depressivi o suicidari, di avere avuto un calo nel rendimento scolastico, di aver sofferto di stress post-traumatico e di disordini alimentari e sessuali (Peterman, Bleck e Palermo, 2015). Insomma, si tratta di disturbi gravi, che possono compromettere la vita delle vittime (Loxton *et al.*, 2012).

⁶ *Gender Equality Index*, 2024, testo disponibile al sito: <https://eige.europa.eu/>, consultato il 20/05/2024.

⁷ *World Health Organization, Preventing intimate partner and sexual violence against women: taking action and generating evidence*, World Health Organization, 2010, testo disponibile al sito: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/44350>, consultato il 20/08/2024.

La violenza di genere non attiene esclusivamente alle forme coercitive esercitate dagli uomini sulle donne, ma riguarda anche gli atti violenti: commessi dalle donne sugli uomini (pur se in percentuale nettamente minore e con modalità differenti); dagli uomini eterosessuali su altri uomini che si discostano dai modelli di maschilità tradizionale per orientamento sessuale e per identità di genere; nelle relazioni all'interno delle coppie LGBTQIA+ (Beltramini, 2020, p. 18). Considerata la specificità del fenomeno in adolescenza, negli ultimi anni è stata coniata l'espressione *Teen Dating Violence* (TDV) o violenza da appuntamento tra adolescenti, che si verifica come

una serie di atti ripetuti, reali o minacciati, che ledono fisicamente, sessualmente o verbalmente un membro di una coppia eterosessuale o omosessuale non sposata in cui uno o entrambi i partner hanno un'età compresa tra i tredici e i vent'anni (Pensack, 2015, p. 449).

Ne risulta un quadro del fenomeno che ha bisogno della dovuta attenzione da parte della comunità scientifica e, soprattutto, della ricerca di tipo psico-pedagogica. Questo fenomeno viene talvolta confuso con il bullismo e con il cyberbullismo, perché avviene nella stessa fascia adolescenziale, sebbene se ne distanzi in quanto riguarda la violenza prodotta all'interno delle prime relazioni affettive e sentimentali.

Allo stato attuale della ricerca italiana non emergono studi sistematici di carattere educativo e formativo. Degno di nota è, comunque, il progetto *DATE*⁸ (*Developing Approaches and Tools to End Online Teen Dating Violence*) di Save the Children, nato in collaborazione con Edizioni Centro Studi Erickson e finanziato nell'ambito del programma *Rights Equality and Citizenship* (REC) dell'Unione Europea, le cui attività si sono svolte da gennaio 2021 a dicembre 2023. Finalità del progetto *DATE* è occuparsi della violenza di genere nelle relazioni intime tra i giovani, con particolare attenzione al comportamento abusante praticato tramite la tecnologia, soprattutto in un

⁸ Testo disponibile al sito:

<https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/progetti/date-develop-approaches-and-tools-end-online-teen-dating-violence>, consultato il 30/07/2024.

periodo storico caratterizzato dall'impossibilità di tracciare una netta distinzione tra vita reale e virtuale a causa della pandemia di Covid-19.

Pur esistendo delle convergenze tra la violenza di genere in adolescenza e nell'età adulta, Beltramini traccia delle differenze fondamentali che possono essere classificate nei seguenti aspetti:

- L'adolescenza come fase del ciclo di vita in cui vi è una forte spinta al bisogno di nuove relazioni.
- Il concetto di “relazione” in adolescenza, caratterizzato da confini poco marcati rispetto alla stabilità e durata.
- Difficoltà per le ragazze ad allontanarsi dal partner violento (perché nella stessa scuola o stessa comitiva di amici).
- Tendenza da parte degli adulti (soprattutto dei genitori) a minimizzare i segnali di una relazione tossica, definendoli “ragazzate”.
- Un comportamento violento in età adulta con molta probabilità affonda le sue origini in comportamenti sviluppati e messi in atto in età adolescenziale (Beltramini, 2020, p. 50).

Secondo quanto riportato dalle ricerche di Beltramini, l'esposizione agli atti violenti nelle relazioni tra i genitori o nel gruppo di pari aumenta la probabilità di perpetrare futuri comportamenti aggressivi, con la conseguente normalizzazione, nonché “normativizzazione” del fenomeno della TDV⁹.

⁹ Per ulteriori approfondimenti sulla *Teen Dating Violence* è possibile consultare le seguenti ricerche: Foshee V.A., Matthew R.A. (2001), *Adolescent dating abuse perpetration: A review of findings, methodological limitations, and suggestions for future research* (pp. 431-449), in Flannery D.J., Vazsonyi A.T., Waldman I. D., eds., *The Cambridge handbook of violent behavior and aggression*, Cambridge University Press, Cambridge (UK); Arringa X. B., Foshee V.A. (2004), “Adolescent dating violence: do adolescents follow in their friends', or their parents', footsteps?”, *Journal of Interpersonal Violence*, 19, 2, pp. 162-184; Clarey A.M., Hokoda A., Ulloda E. C. (2010), “Anger control and acceptance of violence as mediators in the relationship between exposure to interparental conflict and dating violence perpetration in Mexican adolescents”, *Journal of Family Violence*, 25, 7, pp. 619-625; Leen-Thomele E., Sorbring E., Mawer M., Holdsworth E.W., Helsing B., Bowen E. (2013), “Prevalence, Dynamic Risk Factors and the Efficacy of Primary Interventions for Adolescent Dating Violence: An International Review”, *Aggression and Violent Behaviour*, 18, 1, pp. 159-174.

3. Il bullismo e il cyberbullismo omo-bifobico come costruzione della maschilità

All'interno della crisi della maschilità si colloca anche il fenomeno del bullismo e del cyberbullismo omo-bifobico, diffuso soprattutto tra la popolazione adolescente. Prima di affrontare questa tipologia di bullismo, è doveroso ricordare che il termine deriva dall'inglese *bullying*, utilizzato ampiamente nella letteratura internazionale per riferirsi al fenomeno delle prepotenze tra pari. Il primo studioso a interessarsi del bullismo è stato Dan Olweus (1996) secondo cui:

uno studente è oggetto di azioni di bullismo, ovvero è prevaricato o vittimizzato, quando viene esposto ripetutamente nel corso del tempo alle azioni offensive messe in atto da uno o più compagni.

Esistono diversi studi sulla natura del bullismo, in particolare Sharp e Smith (1995) spiegano che:

Il comportamento del bullo mira deliberatamente a fare del male o a danneggiare, spesso è persistente, talvolta dura per settimane, mesi e persino anni ed è difficile difendersi per coloro che ne sono vittime. Alla base della maggior parte dei comportamenti sopraffattori vi è un abuso di potere, un desiderio di intimidazione o dominio sull'altro (Buccoliero e Maggi, 2017, p. 15).

Un altro modo in cui il bullismo potrebbe essere definito è il seguente:

Diciamo che un ragazzo subisce delle prepotenze, quando un altro ragazzo o un gruppo di ragazzi gli dicono cose cattive e spiacevoli. Si tratta sempre di prepotenza anche quando un ragazzo viene preso in giro ripetutamente e con cattiveria. Non si tratta sempre di prepotenze quando due ragazzi, all'incirca della stessa forza, litigano tra loro o fanno la lotta (Genta *et al.*, 1996, pp. 53-80).

Da quest'ultima precisazione si evince che non tutte le forme di violenza coincidono con il fenomeno del bullismo, dato che questo tipo di aggressione si basa su una relazione di potere asimmetrica. Durante il periodo preadolescenziale, il bullo è generalmente un elemento di disturbo di una classe, che tende a mettersi in mostra e a

non studiare; al contrario, il bullo adolescente è un giovane che s'impone con la sua prestanza fisica, che ostenta sicurezza e che spesso ha un basso rendimento scolastico.

Gli atti di prevaricazione nel bullismo possono essere diretti quando gli attacchi fisici o verbali sono rivolti alla vittima; e indiretti, nel caso in cui la vittima è compromessa pubblicamente mediante calunnie e maldicenze che tendono a isolarla, soprattutto nel contesto scolastico. Le conseguenze più estreme di questo tipo di violenza possono condurre a sviluppare dei gravi disturbi come, ad esempio, attacchi di panico, depressione, stati dissociativi come derealizzazione e depersonalizzazione (Guarino, Lancellotti, 2021).

Il cyberbullismo è invece una forma di violenza che avviene negli spazi digitali ed è tendenzialmente maggiormente pervasiva, considerato che si verifica attraverso i social media, che permettono di raggiungere la vittima in qualsiasi luogo o momento, superando il confinamento spazio-temporale tipico delle forme tradizionali di bullismo¹⁰. Chisholm (2006) precisa che il cyberbullismo è un dispositivo che:

coinvolge bambini e adolescenti sia come vittime che come perpetratori in attività violente, pericolose e minacciose nel cyberspazio. A differenza del

¹⁰ La comunità scientifica ha individuato otto tipologie di cyberbullismo: *flaming*, che si manifesta mediante l'invio di messaggi volgari con l'obiettivo di innescare diatribe tra due o più utenti in rete; *harassment*, ovvero le molestie perpetrate tramite la rete verso una persona con lo scopo di causarle un disagio di tipo psichico; *cyberstalking*, che rimanda a comportamenti volti alla persecuzione della vittima mediante i canali tecnologici di comunicazione; *denigration*, utilizzata per ledere la dignità della persona e le sue relazioni sociali mediante la diffusione in rete di notizie false; *impersonation*, che avviene quando il persecutore si appropria dell'identità della vittima con l'attivazione di un profilo sociale fake (falso), contenente informazioni e dati personali della vittima; *tricky* o *outing*, che è una forma di bullismo che si basa sulla premeditazione, visto che dopo essersi guadagnato la fiducia della vittima, il cyberbullo diffonde delle confidenze o del materiale personale in rete per danneggiare la reputazione della vittima; *exclusion*, nei casi di allontanamento di un soggetto da una chat o da un gioco interattivo; *happy slapping*, consistente nella diffusione reiterata di video in cui la vittima è oggetto di violenza fisica e/o psicologica. Per maggiori approfondimenti sul fenomeno è possibile consultare i seguenti riferimenti: De Vita A., a cura di (2022), *Fragilità contemporanea. Fenomenologie della violenza e della vulnerabilità*, Mimesis, Milano-Udine; Guarini A., Brighi A. (2022), *Cyberbullismo a scuola. Percorso di prevenzione per muoversi consapevolmente in rete*, Erikson, Trento.

bullismo in cui il bullo si confronta faccia a faccia con la vittima, il cyber-bullismo rinforza il danno alla cyber-vittima a causa della natura virtuale del cyber-spazio (, p. 20).

La violenza può essere perpetrata ai danni delle persone diversamente abili e può manifestarsi anche tramite abusi sessuali. Quando commesso nei confronti degli omosessuali o di soggetti che si discostano dall'eterosessualità si definisce di tipo omo-bifobico (ivi, p. 21).

Il termine “omofobia” deriva etimologicamente dall’unione di due vocaboli greci, *homòs* “stesso” e *fóbos* “paura”; designa pertanto un sentimento di timore nei confronti degli individui che sentono e vivono un’attrazione sessuale verso le persone dello stesso sesso.

Nel corso del tempo il concetto di omofobia è stato sottoposto a numerose critiche per la sua natura riduzionista rispetto al fenomeno. Hudson e Ricketts (1980) hanno così proposto di ricorrere all’uso del termine “omonegatività” che non racchiude esclusivamente la componente avversativa e ansiogena peculiare delle fobie (Borrillo, 2009, pp. 40-42; Cambi, 2015), bensì anche l’insieme di atteggiamenti cognitivi nei confronti dell’omosessualità sul piano sociale, morale, giuridico e/o antropologico.

L’omo-bifobia si manifesta generalmente in una società fortemente ancorata al patriarcato, in cui si tende a tutelare il paradigma della virilità in contrapposizione a ogni possibilità di apertura a identità maschili fluide e non convenzionali, considerate appartenenti a una categoria sociale inferiore rispetto al modello egemone. Sergio Mauceri (2015) sostiene che:

L’habitus maschile prescrive il disprezzo degli omosessuali in quanto minaccia all’ordine simbolico e alla gerarchia in base al genere. Tale idea di genere induce a evitare comportamenti che richiamano [...] la femminilità [...]. (p. 73).

Il bullismo omo-bifobico è una particolare forma di violenza che viene esercitata maggiormente su soggetti maschi. Come afferma la sociologa Pascoe (2007), l’uso di epitetti quali “frocio” e “gay” nasce dal tentativo di relegare i ragazzi omosessuali dentro uno spazio sociale marginale costellato da etichette stereotipate (p. 55). A essere coinvolti sono principalmente i maschi perché la società attuale si

fonda sul “dominio maschile”, dato che le pratiche discorsive e simboliche che la caratterizzano vengono interiorizzate dagli uomini.

Così, nella dinamica del bullismo e del cyberbullismo omo-bifobico, la violenza si genera in risposta a un’insopportanza verso il presunto ‘tradimento’ degli ideali della maschilità eteronormativa.

Nella descrizione dell’“adolescente carnefice”, così come del carattere “formativo” che il bullismo assume nel processo di costruzione identitaria della maschilità, Giuseppe Burgio (2012) sostiene che il conflitto attorno alla forma corretta di maschilità è alla base dell’omofobia nel contesto sociale (la scuola o il gruppo dei pari). Il conflitto si origina da una differenza che, di per sé, non ha alcun valore negativo, visto che si tratta dell’incontro di un gruppo diversificato di persone che si scontrano sui fattori sociali e culturali (pp. 51-52). Nelle dinamiche che conducono alla genesi del bullismo omo-bifobico giace però la convinzione che gli individui discordanti dalla dimensione eterosessuale maschile cisgender, pertanto le donne e le persone LGBTQIA+, siano simbolicamente i rappresentanti della passività sessuale e sociale (Bordieu, 1998, pp. 28-29). Gli adolescenti che aderiscono a una maschilità di carattere tossico e iper-virile vittimizzano le maschilità “altre” perché considerate “passive”, mediante modalità di sopraffazione e di dominio (Burgio, 2012, pp. 62-63). L’omo-bifobia si dispiega proprio in seno a questo rapporto di forze sbilanciate tra il carnefice e la vittima (Lingiardi, 2007, p. 65), in una logica deviata che va indagata profondamente nelle sue componenti psichiche e relazionali (Nussbaum, 2011, p. 24).

La pratica del bullismo non riguarda ovviamente soltanto i maschi, dato che negli ultimi anni si è registrato un vertiginoso aumento del bullismo femminile, o del cosiddetto “bullismo rosa”, come testimonia l’unico studio pedagogico italiano esistente (Burgio, 2018) su questo argomento. Nonostante ciò, rispetto alla controparte femminile, il genere maschile appare dominante negli spazi sociali in cui sono attivi gli stereotipi di genere (Carrasco, 2002). Tra gli adolescenti esiste un vero e proprio *boy code*, ovvero un codice maschile che impone modelli di comportamento ‘esemplari’ da emulare mediante il ricorso a gesti machisti o all’uso di un linguaggio che deve necessariamente mostrare una marcata virilità. Si pensi, ad esempio, alle frecciatine verso coloro che non sono ritenuti aver raggiunto il livello di maschilità richiesto dal gruppo dei pari, o verso le donne

fatte oggetto di atteggiamenti misogini (FLACSO, 1999), o ancora ai danni di ragazzi che manifestano comportamenti “effeminati” e pertanto sono oggetto di uno scherno caratterizzato dal sospetto dell’omosessualità.

L’adolescente è condizionato a seguire le direttive imposte da questo sistema di simboli legati alla maschilità, mediante un processo di “spersonalizzazione” che lo riduce a un attore che agisce secondo un copione, anteponendo spesso le necessità degli altri alla genuinità del proprio essere. La formazione alla maschilità prevede ancora oggi un’educazione improntata ad atteggiamenti che richiamano ed esprimono il versante “stoico” della maschilità, soprattutto nel raggiungimento di traguardi sociali e sessuali che corrispondono a significati simbolici legati all’idea della lotta come dogma.

Nel suo articolo *Violencia y masculinidad*, Schöngut Grollmus (2014) pone l’accento sull’esercizio della violenza e del potere come conseguenza di una struttura sociale fortemente patriarcale, la quale ancora oggi richiede una sottomissione delle categorie considerate inferiori, come le donne e le maschilità subalterne. Lo studioso descrive come problematico il fatto che l’esame della violenza di genere si basa quasi esclusivamente sull’analisi dei comportamenti aggressivi perpetrati dagli uomini verso le donne, lasciando in uno spazio marginale gli atti commessi tra gli uomini. Soffermarsi sulla violenza intra-genere, ovvero condotta da maschi verso altri maschi, appare quindi un approccio piuttosto innovativo.

4. La relazione tra il genderismo e le maschilità egemoniche

Esiste un filo rosso tra la violenza verso le donne e l’omo-bifobia, che rappresentano due facce della stessa medaglia: il genderismo. Questo concetto affonda le sue radici nell’essenzialismo biologico, nel binarismo di genere e nell’eteronormatività, che determinano l’eterosessualità come l’unica norma assoluta a cui aderire. Nel genderismo, le persone *transgender*, nonbinarie, *genderqueer* e *genderfluid* vengono patologizzate in quanto devianti dai sistemi di genere normativi e oppressivi (Bilodeau, 2007), dato che:

il genderismo confonde il sesso con il genere e tutti gli individui vengono obbligatoriamente classificati come maschi o femmine, indipendentemente dal fatto che il loro genere si allinei con le aspettative socialmente costruite sul sesso; la conformità al binarismo di genere è socialmente controllata per mezzo di punizioni per coloro che non si conformano a essa; esiste un doppio sistema di inclusione/esclusione attraverso cui si manifesta il genderismo e che, se da un lato, privilegia coloro che aderiscono a questo sistema, dall'altro emarginia coloro che, al contrario, sono considerati degli outsider del binarismo; si produce così attivamente l'invisibilizzazione e l'isolamento delle persone che sono “ai margini del binarismo” (Strunk e Shelton, 2021).

La relazione tra bullismo omo-bifobico e violenza verso le donne affonda, dunque, le sue radici nella maschilità egemonica e si definisce sempre mediante una dialettica negativa, ovvero come negazione del femminile e dell'omosessuale. In questo campo, la maschilità tradizionale è rappresentata da una confluenza di elementi sessisti e omofobici, da un insieme di distinzioni essenzialistiche, da una parte tra “maschio” e “femmina” e, dall'altra, tra “etero” e “gay”. Non è quindi un caso che gli studi sulla maschilità seguano una lunga serie di riferimenti teorici femministi e queer che hanno esaminato le connessioni tra sessismo e omofobia (Sedgwick, 1993).

Il genderismo è un modello di costruzione sociale che semplifica l'ampiezza del ventaglio identitario delle persone, aumentando il pregiudizio, il bullismo omobifobico e la violenza di genere. Secondo Burgio (2020), il genderismo è:

quel pregiudizio che presidia la rigidità della dicotomia uomo/donna, affermando che esistono solo due generi fortemente polarizzati e complementari. L'omofobia individua allora come suo obiettivo polemico non solo l'amore tra persone dello stesso sesso (come suggerisce il prefisso -omo) ma anche quegli elementi (comportamentali o nell'abbigliamento) considerati femminili, negli uomini, che vengono comunemente associati all'omosessualità (così come avviene con quelli considerati maschili nelle donne) (p. 225).

Dall'inquadramento della violenza di genere e del bullismo omo-bifobico in adolescenza possono però emergere alcune peculiarità. Innanzitutto, l'individuo che esercita violenza è, in stragrande maggioranza, un soggetto maschile le cui azioni sono guidate dal “biso-

gno” di rafforzare l’asimmetria di potere nella diade maschilità-femminilità così come in quella omosessualità-eterosessualità. Gli adolescenti maschi considerano il femminile e l’omosessualità, soprattutto maschile, come due minacce al sistema egemonico eteronormativo, perché sono due categorie che eccedono l’ordine simbolico imposto come norma. Esiste infatti un legame diretto tra alti livelli di omofobia e di sessismo, soprattutto in adolescenti che si identificano in modelli di maschilità “tradizionali”, basati sullo stereotipo della forza e del coraggio (ivi, p. 226).

La violenza verso le ragazze, il bullismo omobifobico e il genderismo sono il riflesso di un unico sistema simbolico al servizio della maschilità eterosessuale, anche se le gerarchie all’interno delle società e delle strutture di potere patriarcali non si basano – ricordiamolo – esclusivamente su sesso e genere, ma anche su classe sociale, posizione economica, “razza”, età, (dis)abilità e religione.

Tali gerarchizzazioni fanno sì che il potere e il controllo maschile siano costantemente protetti e mantenuti; conseguentemente, le società patriarcali devono distinguersi per l’uso di minacce, di aggressività reiterata e per una diffusa forma di discriminazione funzionale come strumento di potere, di controllo e di dominio sui gruppi subordinati.

La violenza non svolge solamente un ruolo nelle maschilità dominanti tendenti a subordinare altre forme di mascolinità, anche le maschilità subordinate stesse agiscono spesso in modo violento per assicurarsi una posizione di potere. L’impossibilità di fare parte dei livelli più alti della maschilità egemonica può spingere gli adolescenti a sviluppare schemi di maschilità alternativi, che possono risultare problematici o socialmente devianti. L’esame puntuale delle loro condizioni di vita permetterebbe una più profonda comprensione delle ragioni sottostanti allo sviluppo di tali schemi di maschilità orientati alla violenza.

6. Un modello di intervento per lavorare sulle maschilità egemoniche in adolescenza. Il progetto europeo EiE – Engaged in Equality. Challenging masculinities and engaging adolescent boys to end gender-based violence

1. Il Progetto EiE – Engaged in equality. Challenging masculinities and engaging adolescent boys to end gender-based violence

Dopo avere introdotto e sviluppato nei precedenti capitoli le principali prospettive teoriche a fondamento della costruzione del rapporto tra le maschilità egemoniche e le forme di violenze di genere (violenze, ricordiamolo, contro le donne e contro le persone LGBTQIA+) durante l'adolescenza, avendo sempre sullo sfondo una prospettiva pedagogica, quest'ultimo capitolo si concentra sull'esperienza del progetto *EiE – Engaged in Equality. Challenging masculinities and engaging adolescent boys to end gender-based violence*¹. Si tratta di un progetto europeo che rientra nel programma CERV² e che si è po-

¹ Il progetto è disponibile al sito:

<https://www.istitutodeglinnocenti.it/en/projects/engaged-in-equality-challenging-masculinities-and-engaging-adolescent-boys-end-gender>, consultato il 07/06/2024.

² Il programma CERV (Citizens, Equality, Rights and Values) sostiene progetti volti a salvaguardare i valori dell'Unione Europea: uguaglianza, partecipazione e prevenzione della violenza al fine di promuovere società aperte, democratiche e inclusive e rendere i cittadini più autonomi, sviluppando ulteriormente lo spazio europeo di giustizia. Tra gli obiettivi presentati dal programma vi è quello del contrasto alla violenza, compresa la violenza di genere, attraverso azioni transnazionali su larga scala e a lungo termine che prevedono sia misure per la protezione e il sostegno alle vittime e ai sopravvissuti alla violenza di genere, sia per la prevenzione della violenza di genere nella sfera domestica, nelle relazioni intime e online, attraverso azioni mirate con gli autori di violenza.

sto l’obiettivo di costruire uno strumento pedagogico ed educativo per formare insegnanti, ragazze e ragazzi sull’importanza di inquadrare la maschilità come agente del cambiamento per il contrasto a tutte le forme di violenza di genere.

Il progetto, avviato nel 2022, era costituito da un partenariato che preveda diversi istituti di ricerca: l’Istituto degli Innocenti³ di cui ho fatto parte come consulente, il *Surt Foundation* con sede in Spagna, in qualità di ente capofila, il *Peace Institute* in Slovenia, il *Mediterranean Institute of Gender Studies* a Cipro e l’*Association for Men’s and Gender Issues Styria* sita in Austria.

In Italia, esistono diversi progetti che hanno come finalità il contrasto alla violenza di genere, ma sempre dalla prospettiva prevalente della violenza maschile sulle donne. Invece, l’innovazione di *EiE* è stata quella di partire dall’*engagement* del maschile come essenziale alla promozione dell’eguaglianza di genere. Per tale ragione, il progetto nasce con lo scopo di realizzare delle azioni e delle strategie pedagogico-educative, con un focus sulla maschilità egemonica, per le scuole secondarie di secondo grado.

Gli obiettivi specifici del progetto hanno previsto un lavoro critico e decostruttivo degli elementi culturali che rafforzano i *bias* che contribuiscono alla creazione degli stereotipi di genere, attraverso il rafforzamento delle competenze degli e delle insegnanti e del personale educativo coinvolti nella prevenzione della violenza di genere e il coinvolgimento attivo delle ragazze e dei ragazzi in quanto alleati nella promozione delle relazioni di genere positive e paritarie.

Maggiori informazioni sono disponibili al link:

<https://commission.europa.eu/about-european-commission/departments-and-executive-agencies/justice-and-consumers/justice-and-consumers-funding-tenders/funding-programmes/citizens-equality-rights-and-values-programme.it>, consultato il 07/06/2024.

³ Le esperte e gli esperti dell’unità di ricerca dell’Istituto degli Innocenti che hanno contribuito al coordinamento e alla pianificazione di tutte le attività sono: Raffaella Pregliasco, che fino al 2023 era responsabile dell’area Progettazione europea e monitoraggio dell’Istituto e coordinatrice del Progetto; Erika Bernacchi, ricercatrice ed esperta in studi sulla maschilità; Luca Bicocchi, ricercatore ed esperto per l’area progettazione; Antonio Raimondo Di Grigoli, consulente sui temi di ricerca inerenti alla maschilità in ambito pedagogico; Davide Morena, esperto di comunicazione e Olivier Malcor, esperto delle metodologie partecipative del Teatro dell’Oppresso.

Un ulteriore elemento importante del progetto *EiE* ha riguardato l'aumento della consapevolezza dei rischi dovuti all'adesione a modelli rigidi e stereotipati di genere, che è possibile contrastare mediante la co-creazione di spazi critici e di confronto riguardo alle principali influenze culturali che hanno determinato una polarizzazione e una gerarchizzazione tra il maschile e il femminile.

Al fine di attuare i suoi obiettivi specifici, il Progetto ha previsto la realizzazione di moduli di formazione rivolti alle e agli insegnanti sul tema della prevenzione della violenza di genere, nonché la costruzione di un *Teacher Toolkit*, ovvero di un manuale operativo in cui raccogliere le risorse teorico-operative destinate all'inclusione degli adolescenti nella lotta contro la violenza e la promozione della parità di genere. Tale manuale operativo è stato ideato come strumento teorico e pratico destinato ad affrontare le principali questioni di genere e ad articolare le problematiche inerenti alla maschilità. L'applicazione in seno al lavoro quotidiano nel contesto classe ha richiesto: 1) la realizzazione di seminari nazionali destinati al personale docente ed educativo; 2) attività di sensibilizzazione e di empowerment delle adolescenti; 3) la realizzazione di un Forum Europeo, presso l'Istituto degli Innocenti, che ha visto la partecipazione di giovani e di insegnanti dei paesi partner impegnati nella co-progettazione di una campagna di sensibilizzazione.

I paragrafi che seguono descrivono l'impianto epistemologico e metodologico che ha guidato le azioni operative del progetto, tra cui la fase di raccolta dati *ex ante* attraverso la realizzazione di un focus group e la somministrazione di questionari alle scuole coinvolte nel percorso formativo. Inizialmente, il progetto prevedeva anche una fase *ex post*, in cui sarebbero stati somministrati dei questionari per la valutazione di eventuali cambiamenti in positivo o in negativo a seguito della formazione. Tuttavia, a causa di impegni scolastici pregressi da parte delle classi coinvolte, non è stato possibile realizzare quest'ulteriore aspetto valutativo. Per tale ragione, si è proceduto con la sola realizzazione di un focus group con alcune e alcuni di quanti hanno avuto la possibilità di partecipare alla fase finale del progetto.

2. Epistemologia e metodologia del Progetto *EiE*

Il framework teorico alla base della metodologia progettuale è composto da un corpus epistemologico riassumibile in tre grandi macrocategorie relative, in ordine, al genere, alle teorie sulla *popular culture* e alla pedagogia dell’oppresso.

Per quanto riguarda la prima macrocategoria è evidente il richiamo alle riflessioni sulla maschilità egemonica sviluppate nei precedenti capitoli. Gli studi critici sugli uomini e sulle maschilità hanno costituito il punto di partenza del progetto, finalizzato alla decostruzione di modelli di maschilità egemoniche ed eteronormative. Nonostante il focus del progetto trattasse il problema della violenza di genere con un’impostazione binaria, legata principalmente alle relazioni inter-genere tra “maschilità” e “femminilità”, l’unità di ricerca ha ampliato la propria riflessione e ha pluralizzato la categoria del maschile e del femminile oltre l’ottica cisgender. Tale scelta di posizionamento da parte delle ricercatrici e dei ricercatori coinvolti ha consentito di creare uno spazio riflessivo e operativo ampio, al fine di pluralizzare la violenza di genere includendo, oltre alla violenza maschile sulle donne, anche l’omofobia, la bifobia e la transfobia. D’altro canto, anche la letteratura scientifica più recente sull’argomento è concorde nel sostenere che le forme di violenza di genere tra partner non possono più essere lette in un’ottica esclusivamente cisgender, dato che i copioni di genere che causano relazioni tossiche nelle coppie sono introiettati anche dalle persone LGBTQIA+⁴.

Coerentemente con l’impostazione teorica e metodologica, sia per la costruzione del questionario somministrato agli studenti che per la realizzazione del manuale per la formazione delle e degli adolescenti

⁴ Solo recentemente nel contesto italiano è stato affrontato il problema della violenza nelle relazioni intime che affigge le persone LGBTQIA+. Nell’ambito del bando 2022 relativo ai Progetti di Rilevante Interesse Nazionale (PRIN) PNRR è stato finanziato un progetto di ricerca di durata biennale 2023-2025, con data di inizio il 30 novembre 2023: *Where are the LGBT victims of intimate partner violence? Agencies, operational practices, and interventions who support victims, prevent, and fight against the phenomenon.* (Vi.S.S.). La ricerca sistematica vede coinvolti l’Università degli Studi di Bologna, come capofila del progetto, l’Università degli Studi di Palermo e l’Università degli Studi di Napoli Federico II.

e del personale educativo, si è scelto il ricorso a un approccio al genere non cismormativo, in modo da costruire un percorso di crescita formativa più ampio e complesso.

La seconda macrocategoria è quella della *popular culture* intesa come teoria e pratica pedagogica afferente agli studi culturali: una prospettiva di ricerca interdisciplinare nata negli anni Cinquanta del XX secolo a opera del *Center for Contemporary Cultural Studies – CCCS* dell’Università di Birmingham, grazie alle analisi di Raymond Williams, Richard Hoggart, Edward P. Thompson e Stuart Hall. Questo gruppo di ricerca si era posto l’obiettivo di sviluppare una riflessione sul concetto di “cultura” che, secondo Williams, comprende l’“intero sistema di vita”⁵. I *cultural studies* propongono così una revisione del binomio tra cultura “bassa” e cultura “alta”, ovvero quella di un’idea di cultura di massa, che deteriora le capacità critiche dei soggetti che ne sono “vittime”, contrapposta alla cultura “alta” o accademica (Zoletto, 2010).

In virtù di questo approccio anti-elitario alla cultura, i *cultural studies* hanno ampliato il loro bacino teorico intersecandosi con altre prospettive considerate antiaccademiche, come le teorie intersezionali, le riflessioni postcoloniali e decoloniali e i *gender studies*. Inoltre, al loro interno si sono sviluppate diverse sotto-branche disciplinari, come i *media studies* e, appunto, le teorie sulla *popular culture*. L’espressione *popular culture* o cultura popolare è stata e continua a essere oggetto di dibattito, soprattutto in merito al significato attribuibile alla parola cultura che, in questa sede, rimanda a quello definito da Stuart Hall (1997): cultura intesa come “intero sistema di significati condivisi e prodotti”.

⁵ Per maggiori informazioni sui *cultural studies* e sulle teorie della *popular culture* è possibile consultare i seguenti testi: Hebdige D. (1988), *Hiding in the Light: On Images and Things*, Psychology Press, London; Fiske J. (1989), *Understanding Popular Culture*, Routledge, London-New York; Freccero C. (1999), *Popular Culture: An Introduction*, New York University Press, New York; Storey J. (2009), *Cultural Theory and Popular Culture: An Introduction*, Pearson Longman, London; Cometa M. (2006), *Studi Culturali*, Guida, Napoli; Vallorani N. (2016), *Introduzione ai cultural studies. UK, USA e paesi anglofoni*, Carocci, Roma; Verner V., Tegge F. (2021), *Pop Culture in Language Education. Theory, Research, Practice*, Routledge, London-New York. Friederich J., Corsonon Hollman D. (2022), *Pop culture and curriculum assemble! Exploring The Limits of Curriculum Humanism Through Pop Culture*, Dio Press, New York.

Per quanto riguarda l’impianto metodologico del progetto, i richiami epistemologici alle teorie della *popular culture* hanno tenuto conto di una sua precisa connotazione pedagogica e la cultura popolare è stata utilizzata come prospettiva volta alla decostruzione del potenziale oppressivo ed egemonico della società, mediante lo scambio tra elemento istituzionale e non istituzionale, tra aspetto formale e informale, intendendo peraltro la teoria pedagogica come parte integrante della cultura pop e della quotidianità (Chello e Maltese, 2024).

Nella realizzazione del manuale e nella costruzione dei moduli formativi con gli adolescenti ci si è avvalsi di tale approccio con l’obiettivo di progettare metodi atti a mostrare le potenzialità dei saperi prodotti dal mondo pop (tra cui musica, televisione, fumetti, ecc.). Dunque, si è partiti dall’idea dei media come *medium*, ovvero come strumento neutro, utile ad avviare processi di decostruzione e di co-costruzione di nuovi saperi e di nuove teorie volte a interpretare la realtà.

La terza macrocategoria è quella del Teatro dell’Oppresso, ideata dal regista brasiliano Augusto Boal⁶, il quale considerava il teatro uno strumento di messa in scena delle esperienze di vita. Questa metodologia affonda le sue radici nel pensiero pedagogico di Paulo Freire (2022) che, mediante un importante impegno educativo antiautoritario, descriveva l’educazione come un processo di co-costruzione delle conoscenze, che poteva realizzarsi soltanto grazie al coinvolgimento degli studenti e delle studentesse, mediante un dialogo con una precisa funzione emancipatrice del soggetto che apprende.

Per la realizzazione di questa parte legata alla prospettiva del Teatro dell’Oppresso, nel gruppo di ricerca dell’Istituto degli Innocenti è stato inserito Oliver Malcor, esperto formatore nell’ambito del lavoro con adolescenti e con uomini maltrattanti. In questo caso, il ricorso alla suddetta prospettiva metodologica aveva l’obiettivo di far maturare un’appropriata coscienza degli stereotipi in rapporto alla propria idea di genere e di violenza di genere, giacché questo tipo di teatro

⁶ Per maggiori approfondimenti sulla metodologia del Teatro dell’Oppresso, è possibile consultare i seguenti testi: Boal A. (1977), *Il teatro degli oppressi*, Feltrinelli, Milano; Campbell A. (2019), *The Theatre of the Oppressed in Practice Today. An Introduction to the Work and Principles of Augusto Boal*, Bloomsbury, London

permette di sviluppare esercizi mirati alla sperimentazione delle relazioni oppressore-oppresso mediante la messa in scena del proprio corpo.

Queste tre macrocategorie s'intersecano sotto diversi aspetti. Innanzitutto, il richiamo all'esperienza che può trasformarsi in sapere teorico. Le epistemologie di genere, nate dall'attivismo⁷, così come le istanze provenienti dalle teorie della pop culture e dal Teatro dell'Oppresso, contribuiscono a rendere "pedagogici" i contesti informali permettendo di approfondire e di apprendere nuovi saperi, rimanendo radicati nella concretezza della quotidianità.

Un altro aspetto che ha permeato le azioni progettuali riguarda l'assunzione di una prospettiva di osservazione *child-centred*, volta cioè a considerare prioritarie le conoscenze dei soggetti adolescenti. Tale approccio è stato utile soprattutto durante la formazione nelle scuole, dato che ha permesso di creare uno spazio sicuro, non giudicante, orizzontale e anti-egemonico (Di Grigoli, 2024a). Inoltre, mediante una strategia metodologica basata sul ricorso a testi di canzoni e a scene tratte da serie TV, sono stati individuati dei modelli di maschilità tossica, delle rappresentazioni stereotipate del femminile e anche nuove prospettive identitarie emerse dalle connessioni significative tra i riferimenti culturali e le esperienze personali degli adolescenti coinvolti. Infine, mediante dei processi "d'incorporamento", il Teatro dell'Oppresso ha messo letteralmente in scena le situazioni emerse durante il processo formativo.

⁷ Secondo Busoni (2016) nei primi anni Settanta del XX secolo l'attivismo femminista aveva proposto una profonda revisione dei saperi accademici che fino a quel momento avevano dominato il panorama scientifico. Tale processo di revisione prevedeva una rilettura degli approcci metodologici usati durante le fasi della ricerca etnografica, stravolgendo il punto di vista oggettivo a favore di un posizionamento influenzato dal genere e dal background culturale del ricercatore e delle ricercatrici. Per ulteriori approfondimenti è possibile consultare i seguenti testi: Fox Keller E. (1977), *The Anomaly of a Woman in Physics* (pp. 77-91), in Ruddick S., Daniels P., eds., *Working it Out: 23 Women, Writers, Scientists and Scholars Talk about their Lives*, Pantheon Books, New York; French M. (1978), *The Women's Room*, Jove, New York; Harding S. (1991), *Whose Science/ Whose Knowledge?* Open University Press, Milton Keynes.

3. La fase *ex ante* della ricerca con gli e le adolescenti

Il progetto *EiE* ha avuto per obiettivo, come abbiamo visto, la messa in discussione dei modelli egemonici di maschilità e gli stereotipi e i ruoli di genere rigidi tra adolescenti della fascia di età dagli undici ai sedici anni. Inoltre, indipendentemente dalla loro identità di genere e dal loro orientamento sessuale, sono state attuate delle azioni destinate a coinvolgere tutti gli adolescenti. La prima di queste azioni si è concentrata sulla realizzazione del *capacity building*, attraverso un manuale con moduli formativi indirizzati agli insegnanti e agli studenti. In origine, il progetto ha previsto una serie di azioni per la raccolta dei dati necessari alla realizzazione dei moduli formativi con gli e le adolescenti, suddividendole in una linea temporale dalla fase *ex ante* a quella *ex post* attraverso la realizzazione di tre focus group e la somministrazione di un questionario per consentire la rilevazione della loro percezione in merito alla maschilità in rapporto alle relazioni di genere, alla violenza e al possibile coinvolgimento del maschile per garantire una società libera dalla violenza.

Per quanto riguarda la partecipazione degli adolescenti ai focus group, il numero di adesioni è stato così ridotto da riuscire a organizzarne soltanto uno. Invece, in merito alla somministrazione dei questionari è stato possibile rilevare soltanto le informazioni nella fase *ex ante* del progetto, dato che la seconda somministrazione dei questionari della fase *ex post* avrebbe dovuto realizzarsi in un momento in cui i ragazzi e le ragazze erano impegnati con le interrogazioni di fine anno.

3.1. Il focus group

Il focus group è stato condotto nel mese di gennaio del 2023 e ha visto la partecipazione di cinque adolescenti, tra cui un ragazzo e una ragazza di un liceo delle scienze umane di Firenze e tre ragazze del liceo scientifico a indirizzo internazionale della medesima città. Il focus group è stato strutturato con l'obiettivo di rilevare le considerazioni degli studenti sui modelli di maschilità egemoniche, a partire da alcuni personaggi più o meno celebri del mondo dello spettacolo. Dopo

una prima fase di presentazione, è stata proposta un'attività *ice-breaking*, incentrata su una domanda riguardo le loro preferenze musicali. Si è trattato, dunque, di un'attività in linea con la proposta metodologica di avvalersi della cultura pop come strumento di riflessione destinato alla comprensione dei modelli di genere stereotipati. Il focus group è stato reso più partecipato tramite un'attività che permettesse di analizzare la percezione delle partecipanti e del partecipante sul rapporto esistente tra genere, maschilità e stereotipi. Come attività finale, al contrario, si è deciso di proiettare un video, con il fine di esplorare ulteriormente l'opinione degli spettatori presenti sul rapporto tra la sfera maschile e le sue rappresentazioni nella cultura musicale e pop.

Durante la prima attività, sono stati creati due gruppi (uno composto da tre persone e uno da due) e a ciascun partecipante sono stati consegnati dei post-it sui quali descrivere le caratteristiche maschili e femminili di alcuni personaggi famosi, donne e uomini appartenenti al mondo del calcio, della musica e della recitazione. In seguito a una prima riflessione e a una discussione di natura condivisa, ai partecipanti è stato chiesto di attaccare i post-it contenenti le loro considerazioni su una lavagna a fogli mobili e di commentare le loro scelte. In questo caso, pur rispettando le tracce dei modelli rappresentativi previste dal focus group, si è preferito lasciare ai partecipanti un po' di libertà per poter argomentare le proprie scelte. L'attività è stata programmata per 10 minuti e si è deciso di iniziare con alcune tipologie di donne famose che simboleggiano modelli tradizionali di femminilità. Il gruppo composto dalle due ragazze e dall'unico ragazzo ha scelto l'attrice Jenna Ortega (*Mercoledì Addams* nella omonima serie TV Netflix), lasciando esprimere per primo il loro compagno. Il partecipante ha giustificato la sua preferenza argomentando che Ortega rappresenta attualmente un archetipo di donna distante dallo stereotipo femminile, definendola oltretutto “un modello di femminilità antisociale”. In seguito, il giovane si è espresso su Lady Gaga, icona della musica pop che il gruppo di partecipanti ha definito come “un modello di femminilità forte”. Tra le altre celebrità proposte menzioniamo Jennifer Aniston che è stata valutata come un personaggio forte, nonostante la sua femminilità mainstream. Successivamente è stato il turno di Marilyn Monroe che “solo apparentemente si presentava come una donna sciocca”, ma, in quest'ultimo caso, l'opinione delle ragazze era in contrasto con il giudizio espresso dal ragazzo. Infine, hanno segna-

lato la cantante Billie Elish come modello femminile lontano da quello incarnato, ad esempio, da Jennifer Aniston o da Marilyn Monroe e più vicino a Ortega in termini di “stile dark”, comunque distante da ciò che comunemente ci si aspetta da una donna di potere in termini di apparenza estetica e di vestiario: aspettativa improntata solitamente sull’iper-sessualizzazione e sull’iper-femminilità.

A questo punto è stato chiesto di analizzare le caratteristiche tradizionali e innovative della femminilità e, anche in questo caso, il ragazzo ha risposto che le peculiarità più tradizionali sono collegate al canone di bellezza. Vale a dire che per decenni il mondo dello spettacolo ha promosso un modello di femminilità stereotipato, differente da quello odierno, in cui le donne possono proporre uno stile alternativo, distante dal paradigma iper-sessualizzato secondo un’ottica maschile. Questo argomento è stato utile per introdurre ai presenti il concetto di “sguardo maschile” (*male gaze*), inteso come meccanismo di rappresentazione della donna nel mondo dello spettacolo e dell’arte, caratterizzato da un’industria culturale gestita esclusivamente da uomini che genera un preciso ideale femminile.

Per quanto riguarda il secondo gruppo di partecipanti, le ragazze hanno scelto Belén Rodríguez come simbolo tradizionale di femminilità per il suo aspetto fisico e per i suoi inizi di carriera.

L’altro personaggio proposto è stata l’attrice Blake Lively (nota per il ruolo di Serena van der Woodsen nella serie televisiva *Gossip Girl*) che, secondo il gruppo, simboleggia un doppio modello di femminilità: bella e ricca, ma ribelle e avvilita dai problemi di alcol e di droga nella serie televisiva, mentre dedita alla famiglia nella vita reale. Pur non condividendo l’uso di alcol e di droghe, le partecipanti hanno sottolineato l’originalità del personaggio interpretato, dato che si mostra sotto forma di un femminile divergente rispetto alle altre studentesse del contesto scolastico in cui è ambientata la serie. In effetti, a differenza dalle altre ragazze che nascondono il loro lato più crudele, Serena appare agli occhi delle partecipanti come un personaggio più umano e trasparente.

Il terzo personaggio scelto è stata la cantante Ariana Grande, che si è distinta nelle valutazioni del gruppo intervistato soprattutto per le sue doti canore. E infine, è stata scelta la giovane cantante italiana Ariete, distante dai modelli di bellezza stereotipata, soprattutto per la maniera in cui si atteggia sul palcoscenico, per il modo di vestire e per la scelta

dei temi da trattare nelle sue canzoni, sempre contraddistinte dall'impegno sociale, anche in relazione alle tematiche LGBTQIA+.

Sebbene non fosse richiesto dall'attività di focus group, il lavoro analitico sul femminile è stato utile per poter inquadrare la mascolinità in un contesto culturale che, da un lato, contribuisce a ingabbiare il femminile in un sistema ristretto e, dall'altro, continua a costruire delle gabbie di genere che impediscono di mettere in discussione la mascolinità in quanto categoria universale e monolitica.

La seconda parte dell'attività si è focalizzata sui modelli di mascolinità tradizionali e alternativi rispetto al modello egemonico ed eteronormativo. Il primo gruppo di partecipanti ha scelto Andrew Tate come archetipo di mascolinità tradizionale e tossica, a causa delle accuse di stupro e delle sue dichiarazioni misogine. Altri modelli di mascolinità tradizionale emersi sono stati Leonardo Di Caprio e Johnny Depp. Sul loro conto, il gruppo ha affermato che rappresentano un canone di bellezza che si adatta allo standard dell'uomo di successo, ricco, bello e amato dalle donne. Infine, la loro scelta è ricaduta sul cantante britannico Harry Styles, perché rappresenta un modello di mascolinità che, attraverso le sue performance e i testi delle sue canzoni, tende a deconstruire il prototipo tradizionale di mascolinità. Tra gli attributi emersi dai post-it, il cantante è risultato: "distante dal machismo"; "nuovo modello di mascolinità"; "appartenente alla generazione-Z".

Il secondo gruppo ha scelto, invece, il calciatore Francesco Totti, indicandolo come esempio di machismo, soprattutto durante i primi anni Duemila, quando si è affermato il paradigma del calciatore come uomo ideale di cui abbiamo già discusso. In quegli anni, il binomio stereotipato calciatore/starlette era infatti molto in voga.

In seguito, è stato scelto il solista Damiano della rock band *Måneskin* tra i modelli di mascolinità popolari, sebbene non stereotipati. Come Harry Styles, il cantante incorpora un esempio di mascolinità divergente da quella di Totti, Di Caprio o Johnny Depp. Secondo l'opinione dei partecipanti, infatti, "grazie ai suoi testi e alle sue performance, mette in scena una rinascita della mascolinità ed è un esempio positivo di ragazzo cisgender che costruisce la propria eterosessualità senza ricorrere alla misoginia o alla violenza".

L'attività successiva che ha coinvolto il partecipante e le partecipanti ha previsto la proiezione di alcuni videoclip di cantanti e di gruppi famosi. A tal proposito, sono stati proposti due tipi di analisi: la

prima di natura testuale interna, legata alle parole e la seconda di carattere visivo, connessa al modo mediante cui questi cantanti appaiono. Come primo video, riguardante le riflessioni su un modello tradizionale maschile di fare musica, è stato scelto il videoclip della canzone *Tutti i miei Fra* del trapper Paky Glory.

Una prima riflessione condivisa da tutti i partecipanti è che la Generazione Z guarda molto meno i video musicali rispetto alla generazione precedente, prediligendo l'ascolto delle canzoni tramite piattaforme *on demand* come Spotify.

Rispetto a questa canzone e a questo video, tutti i partecipanti hanno risposto che Paky rappresenta il portavoce di una fetta della generazione maschile che costruisce il proprio genere mediante alcuni pseudo-ideali, come il denaro e il successo, fattori determinanti per coloro che aderiscono alla sottocultura trap. La parte del testo della canzone che è stata selezionata per avviare un'analisi commentata con i partecipanti è stata la seguente:

Sono un figlio di puttana, non un finocchio
Ho una pistola 9, non falsa
Dico solo la verità, non sono falso come Pinocchio
Metto in ginocchio i rapper e le troie
Volevo che i miei jeans fossero marchiati.

Secondo l'opinione di una delle ragazze, la frase “Sono un figlio di puttana, non un finocchio” rappresenta un concentrato di paure maschili, che spingono il cantautore ad affermare esplicitamente di non essere gay a costo di macchiare la reputazione della madre. Inoltre, questa porzione di testo evidenzia la facilità con cui le donne vengono denigrate, anche con epitetti offensivi che, entrati nel linguaggio comune da così tanto tempo, vengono usati anche dalle donne, come se fosse normale pronunciarli. Il ragazzo del focus group si è soffermato, invece, sulle frasi “Ho una pistola 9, non finta” e “Volevo che i miei jeans fossero marchiati”. Secondo lui, parte della sottocultura trap, nata nei bassifondi milanesi e successivamente diffusasi nel resto della Penisola, si basa sul concetto di rivalsa sociale, soprattutto da parte degli uomini. Nell'ottica trap, l'apparenza è tutto in considerazione del fatto che i trapper sono cresciuti nei sobborghi di una metropoli e sono abituati a cavarsela da soli sin dai primi anni

di vita. Un’ulteriore caratteristica dei trapper è l’enfasi che pongono sul costo dell’abbigliamento di marca, la cui firma è sempre ben visibile e ostentata.

Per la visione del video di un cantante che, invece, rappresenta un modello “alternativo” di mascolinità, è stato scelto Harry Styles e la canzone *Adore you*. Secondo uno dei partecipanti, da questo cantante traspare un’ideale di mascolinità totalmente diverso, nel senso che Styles mette in mostra le sue emozioni senza alcun tipo di filtro. Al classico *I love you* (“Ti amo”), il cantautore sostituisce un verbo più generico che può essere utilizzato per la divinità in cui si crede o per qualsiasi ente del creato. Siamo dinanzi a una vera e propria adorazione che comporta il totale abbandono e coinvolgimento emotivo dell’io, un “ti adoro” non necessariamente rivolto a una donna. E ciò è evidente in un passo della canzone, quando il cantautore intona le seguenti parole:

Honey, ahh
I’d walk through fire for you
Just let me adore you
Oh, honey, ahh
I’d walk through fire for you
Just let me adore you
Like it’s the only thing I’ll ever do
Like it’s the only thing I’ll ever do.

In particolare, nelle frasi “I’d walk through fire for you” e “Just let me adore you” la canzone esprime il coinvolgimento totale di un uomo verso un destinatario indifferenziato. In seguito, si è chiesto alle partecipanti e al partecipante di definire il significato di “curare l’altro da sé”. Alcuni hanno risposto “prendersi cura di”, altri “lavorare per risolvere la vita di qualcuno”.

Secondo un’altra partecipante, che ha interpretato il testo della canzone con il videoclip, il cantante vorrebbe spiegare che in ogni tipo di relazione umana “donna-uomo, uomo-uomo, donna-donna ed essere umano-animale (come nel caso del video della canzone in cui si vede Harry Styles che sembra dedicare la canzone a un pesce rosso)” è importante prendersi cura dell’altro e, infine, comprendere quando è il momento di lasciarsi andare o di abbandonare l’oggetto

del desiderio, per amore dell’altro, qualora non vi sia altro da fare. E quest’ultimo aspetto è stato approfondito da una ragazza del gruppo, secondo cui molte relazioni tossiche ed eteronormative potrebbero essere fermate in tempo utile, prima di commettere atti estremi come i femminicidi. Molti casi di violenza di genere, soprattutto nelle relazioni sentimentali, si verificherebbero perché gli uomini non sono abituati a “rinunciare”, essendo stati educati con l’idea che per essere considerati dei “veri uomini”, è necessario poter disporre di tutto quanto si desidera. Un’altra ragazza è intervenuta dicendo che video come quelli trap educano spesso i maschi in maniera errata, comunicando il messaggio che, per guadagnarsi una vita contro la povertà, devono lottare ed essere disposti a tutto, persino con le ragazze con cui instaurano una relazione amorosa. E ciò può condurre ad atteggiamenti violenti e problematici, visto che le donne sono considerate come dei trofei.

3.2. I questionari

Nella fase di ricerca progettuale *ex ante*, oltre alla realizzazione del focus group, sono stati realizzati – si è detto – dei questionari da somministrare agli adolescenti maschi e femmine di tre scuole secondarie di secondo grado: l’Istituto di Istruzione Superiore “Morante-Ginori Conti”, il Liceo Statale “Niccolò Machiavelli” e il Liceo Linguistico Internazionale “Machiavelli-Capponi” di Firenze.

I questionari sono stati compilati in presenza, con il coinvolgimento diretto del corpo docente, che li ha successivamente restituiti una volta terminata l’attività. Nel complesso, sono stati coinvolti 70 adolescenti di età compresa tra i 17 e i 19 anni. La percentuale più alta è stata quella femminile, dato che il questionario è stato somministrato in scuole con un indirizzo frequentato principalmente dalle ragazze. Dei 70 adolescenti, 55 ragazze si sono identificate come cisgender, 14 ragazzi come cisgender e 1 persona come non-binaria. Composto da 12 domande a risposte chiuse e aperte, il questionario è stato articolato in cinque aree tematiche: i ruoli e gli stereotipi di genere; le relazioni intra- e intergenere; la violenza di genere; l’impegno per il contrasto alla violenza di genere; le esperienze personali.

Di seguito sono riportati i grafici delle risposte alle domande più significative per ogni area. La struttura dei grafici rappresenta il numero totale delle risposte date. La decisione di non proporre dati aggregati per genere è motivata dal fatto che le classi coinvolte erano composte da una percentuale maggiore di femmine rispetto ai maschi. Pertanto, per quanto interessante, una aggregazione per genere non avrebbe rivelato elementi statisticamente significativi.

Stereotipi e ruoli di genere

In questa prima area, sono state prese in considerazione alcune domande che riguardavano principalmente il modo in cui gli adolescenti maschi e femmine percepivano l'esplicitazione della dimensione emotiva maschile. Alla prima domanda “I ragazzi/gli uomini esprimono raramente le loro emozioni”, il 44% dei partecipanti ha risposto che era d'accordo, mentre una percentuale pari al 24% era fortemente d'accordo. Pertanto, a emergere è l'opinione secondo cui i ragazzi e gli uomini siano poco inclini a esprimere i propri sentimenti.

È interessante notare le risposte date alla domanda “i ragazzi/uomini che esprimono abitualmente le loro emozioni sono gay?”. In effetti, il 47% è totalmente in disaccordo e il 27% è in disaccordo, mentre all'altro estremo vi è solo un 5% che è fortemente d'accordo e un 4% che è d'accordo.

Per queste due domande, bisogna tenere conto che, come spiegato sopra, la maggior parte dei partecipanti erano ragazze per cui non è possibile definire quale sia l'opinione maschile sui ruoli della mascolinità.

La letteratura scientifica psicologica, sociologica e nel campo delle scienze dell'educazione concorda sul fatto che i ruoli di genere siano, abbiamo visto, il risultato di un costrutto culturale. Al quesito: “Le differenze nel modo di essere dei ragazzi e delle ragazze dipendono principalmente da tratti biologici?”, la percentuale degli intervistati in disaccordo e quella in accordo erano però abbastanza simili. Di fatti, il 29% era in disaccordo, mentre il 22% era d'accordo con l'affermazione.

I questionari comprendevano anche domande aperte in cui si dovevano scegliere alcune parole da indicare: “come vivono i ragazzi, le ragazze e le persone nonbinarie?”. Per descrivere i ragazzi, i partecipanti coinvolti hanno utilizzato le seguenti parole chiave: doveri; silenzi; principi; responsabilità; pretesa; aspettativa; vantaggio; sicurezza; lavoro. Per descrivere le ragazze, gli stessi hanno impiegato le seguenti parole: difficoltà; discriminazione; ostacoli. Qualcuno si è astenuto dando come spiegazione che “non essendo donna non poteva sapere”. Infine, per quanto riguarda le persone non binarie, in pochi hanno usato le parole “discriminazione” e alcuni hanno utilizzato il termine “identità”. Molti non hanno risposto affatto o hanno affermato che “non essendo nonbinarie non potevano saperlo”.

Secondo le ragazze, vivere come ragazzi significherebbe: “fare la pipì facilmente; godere di più; essere più forti; felicità; sesso; amore; virilità; forza; espressività”. Per quanto riguarda i significati dell’essere ragazze hanno scelto: “casa (pulizie ecc.); poter fare meno cose; stare in casa; paura; sesso; vergogna; espressiva; dolce; attiva”. Le ragazze credono inoltre che essere persone nonbinarie implichi: “non essere capito; discriminazione; normale; pregiudizio; bullismo; amici; essere a volte alienato; ribelle”.

In questa parte del questionario, di natura prevalentemente qualitativa, si riscontra da parte delle ragazze una maggiore propensione – rispetto ai ragazzi – alla riflessione sul concetto di sentirsi “nei panni di un altro genere rispetto al proprio”, soprattutto quando si chiede di esprimersi in merito a come una persona nonbinaria potrebbe vivere e percepire la propria identità. Anche se non si può generalizzare – considerando che, come detto sopra, il numero di ragazze era superiore a quello dei ragazzi – si rileva tra le ragazze una maggiore conoscenza di forme di identità altre rispetto a quella cisgender.

La relazione

In questa terza area, il questionario ha voluto rilevare quanto gli adolescenti maschi e femmine fossero consapevoli rispetto alle modalità attraverso cui si costruiscono le relazioni sentimentali tra gli

adolescenti etero e gay. Sono stati quindi forniti esempi di situazioni che li facessero riflettere su stili di relazione sane o tossiche.

La prima domanda riguardava la questione del *body shaming* nelle relazioni di coppia, mentre il secondo quesito si basava sul concetto di controllo a causa della gelosia in seno alla coppia. La prima è una situazione in cui sono coinvolti due ragazzi e viene chiesto se è giusto che “Simon fa battute sul corpo di Jerry davanti a un gruppo di amici”. La maggior parte delle risposte ha indicato che le ragazze e i ragazzi erano d'accordo sul fatto che non era giusto che Simon si burlasse di Jerry a causa del suo aspetto fisico.

Nell'altra domanda si chiedeva invece il loro parere sul fatto che “Pam si arrabbia con Hannah quando non risponde subito ai messaggi”. In questo caso, solo pochi intervistati hanno risposto che questo gesto era un “segno d'amore” mentre altri, invece, hanno fornito delle risposte incerte. In molti hanno riferito che si tratta di un atteggiamento scorretto all'interno della relazione di coppia, anche se (seppur di poco) la maggior parte dei ragazzi e delle ragazze ha risposto che, pur essendo un atteggiamento scorretto, è difficile da definire e che occorre sempre ponderare le situazioni specifiche.

Questa domanda è stata utilizzata anche durante la formazione scolastica *EiE* e, in effetti, le ragazze e i ragazzi hanno espresso le stesse preoccupazioni. Ad esempio, alcuni di loro (sia ragazze che ragazzi) hanno riferito che: “dobbiamo capire quanto tempo è passato dall'ultima volta che Hannah ha risposto a Pam. Non è giusto che Hannah sia gelosa e possessiva, ma non è nemmeno giusto che Pam sia scomparsa senza un motivo”. Secondo i ragazzi, l'esempio era poco contestualizzato e il rischio era di fornire risposte che assolutizzavano una situazione che, al contrario, appariva complessa.

Violenza di genere

Per quanto riguarda l'area della violenza di genere, sono state scelte alcune affermazioni per comprendere il livello di percezione degli adolescenti in merito all'argomento. La prima affermazione è stata: “La violenza di genere è perpetrata dagli uomini contro le donne”. Il maggior numero di risposte “affermative” dimostra che i ragazzi sono consapevoli che la violenza di genere ha la sua matrice in

un sistema patriarcale ed egemonico in cui, nella maggior parte dei casi, la vittima è la donna.

Interessante è l'affermazione relativa al ruolo del consenso nella violenza di genere: “Se le ragazze/donne dicessero di no più chiaramente, ci sarebbe meno sesso non consensuale”, a cui hanno risposto tutti negativamente.

L'ultimo quesito del rapporto riguardava il legame tra la violenza contro le donne e quella contro la comunità LGBTQIA+. Le risposte più numerose sono state quelle di coloro che affermavano di concordare sulla matrice comune delle due forme di violenza e di coloro che non erano invece sicuri.

Lotta per l'uguaglianza di genere

Per l'area relativa alla lotta per l'uguaglianza di genere, abbiamo scelto di includere affermazioni riguardanti la mascolinità e il loro grado di impegno per il contrasto alle disuguaglianze. All'affermazione “Gli uomini stanno cambiando molto, non sono più sessisti come prima” il 61% ha indicato un sentimento d'incertezza su questo argomento. Una percentuale del 31% era d'accordo, mentre il 6% era in disaccordo.

Al quesito: “L'uguaglianza può portare benefici anche ai ragazzi/uomini?”, il 42% si è detto d'accordo e il 35% fortemente d'accordo. I pochi ragazzi che hanno partecipato non erano sicuri e alcuni altri non erano d'accordo.

Esperienze personali

Per quanto riguarda le esperienze personali dei ragazzi e delle ragazze, alla domanda se sono “in grado di identificare facilmente gli atteggiamenti e i comportamenti sessisti?”, il 59% ha risposto che è in grado di farlo spesso, il 21% qualche volta, mentre il 13% ha dichiarato di essere in grado di farlo sempre. Ciò dimostra che gli intervistati sono evidentemente in grado di interpretare gesti e comportamenti sociali che rimandano al sessismo.

Per quanto riguarda l'ultima domanda: “Mi vergogno di mostrare o di esprimere il mio orientamento sessuale?”, il 60% dei partecipanti ha risposto “mai” e il 20% “qualche volta”.

Oltre alle domande a risposta chiusa il questionario ne prevedeva anche alcune a risposta aperta, con l’obiettivo di rilevare idee e opinioni in modo più approfondito. Le aree indagate erano quelle relative all’uguaglianza di genere e alle strategie per il contrasto alla violenza di genere. La maggior parte di coloro che hanno risposto alle domande chiuse ha lasciato in bianco le parti in cui si richiedeva di articolare le proprie riflessioni.

Ancora, alla domanda “se ci possano essere dei vantaggi dal raggiungimento di un sistema sociale basato sull’uguaglianza di genere?”, gli adolescenti che si identificano come maschi cisgender hanno generalmente risposto di sì. Ad esempio, un ragazzo ha dichiarato che:

il vantaggio che trovo nell’uguaglianza di genere è il vantaggio dei miei amici piuttosto che il mio vantaggio. L’uguaglianza di genere porta a molti vantaggi nella vita delle persone, specialmente per le donne, i vantaggi collettivi diventano vantaggi individuali.

Da tale risposta emerge l’importanza attribuita all’uguaglianza non tanto quanto traguardo da raggiungere per ottenere un tornaconto personale, bensì come elemento utile alla collettività. Di conseguenza, sessismo e omo-bi-transfobia possono essere contrastati solamente mediante un coinvolgimento di tutte e di tutti.

Un’altra risposta a questa domanda è stata la seguente:

se tutti i generi hanno le stesse opportunità è meglio per tutti, dato che come donna mi sento in pericolo uscendo da sola la sera e mi sento discriminata sempre in qualità di donna. La parità di genere mi permetterebbe nella vita e nella mia futura carriera di avere pari opportunità rispetto agli uomini e di essere considerata per le mie qualità.

Tra le domande a risposta aperta vi era anche quella relativa alle strategie per contrastare la violenza di genere. Un ragazzo ha risposto nel seguente modo:

in quanto uomo forse potrei cercare di informare e di aprire le menti delle persone bigotte, far capire a chi pratica la violenza di genere che è insensata e che

non fa altro che aggravare i problemi della società, estendendo la questione dell'uguaglianza di genere anche agli uomini, dato che le differenze di genere riguardano entrambi i sessi.

Una ragazza, invece, ha posto l'accento sul ruolo dell'educazione e dell'istruzione:

l'educazione a scuola è importante. Proporrei dei dibattiti e vorrei creare dei gruppi di dialogo con i miei coetanei, dovremmo portare avanti delle piccole lotte quotidiane per aiutare questa causa, a partire dall'evitare di insultare una ragazza in futuro soltanto perché ci ha provato con il tuo ragazzo, fino a denunciare ciò che non riteniamo giusto che sia successo a noi o ad altri, anche se ci spaventa.

L'unica persona nonbinaria che ha partecipato al questionario ha risposto che:

è necessario eliminare gli stereotipi e soprattutto iniziare ad aprire le menti delle persone, anche attraverso leggi che tutelino le donne e la comunità LGBTQIA+. Parlarne di più a scuola e avere più sensibilità su questo tema. Assicurarsi che le leggi sull'uguaglianza siano rispettate.

In queste pagine, si è scelto di riportate alcune delle risposte più significative rispetto agli obiettivi del questionario, ma bisogna segnalare che molti non hanno riposto o hanno risposto che non avevano nulla da dire.

4. La formazione con gli adolescenti maschi e femmine

In quest'ultima parte del lavoro si restituisce la formazione che l'unità di ricerca italiana del progetto *EiE* ha condotto con due scuole di Firenze e con una di Pescia (in provincia di Pistoia). I moduli di formazione sono stati svolti in presenza, attraverso l'uso di metodologie che alternassero momenti teorici e pratici secondo il principio della partecipazione attiva dei soggetti coinvolti.

Gli obiettivi della formazione sono stati di offrire ai ragazzi e alle ragazze l'opportunità di acquisire delle conoscenze sul rapporto tra maschilità egemoniche e violenza di genere, argomento ancora poco esplorato, soprattutto per quanto riguarda il target degli adolescenti.

Sono stati strutturati tre moduli e ciascuno di essi comprendeva un’attività iniziale *ice-breaking* secondo il modello del Teatro dell’Oppresso. L’attività rompighiaccio iniziale non aveva solo l’obiettivo di attirare l’attenzione dei partecipanti, ma anche di permettere loro di entrare nel vivo della formazione.

Il primo modulo aveva il fine di riflettere con gli adolescenti maschi e femmine sulle loro opinioni riguardo al concetto di genere, con un’attenzione specifica sul legame esistente tra cultura e biologia e sulla possibilità di ampliare lo spettro identitario del genere per pluralizzarlo e capire se è possibile uscire dalla norma del binarismo uomo/donna. Successivamente, è stato oggetto di disamina il significato che la società attribuisce alla maschilità, con una parentesi storica destinata a fare emergere una riflessione sulle evoluzioni che le sue rappresentazioni hanno avuto nel tempo. Un tema centrale di questo primo modulo è stato il lavoro sui privilegi e sui costi della maschilità in relazione ad alcune dimensioni, quali le emozioni, la salute e il benessere soprattutto in età adolescenziale.

Il secondo modulo aveva come finalità la trattazione del tema della violenza di genere da due punti di vista: il primo relativo all’importanza di trasformare la maschilità da categoria assunta a categoria di genere che necessita di essere messa in discussione e di essere decostruita, mentre la seconda focalizzazione ha riguardato l’uso del termine “violenza di genere” per includere non solamente la violenza maschile contro le donne, ma anche la violenza contro la popolazione LGBTQIA+, sulla base del fatto che è ormai riconosciuto in letteratura, come abbiamo visto, che tra queste due forme di violenza esiste una matrice comune.

Infine, il terzo modulo si è concentrato sulla pluralità delle forme di violenze di genere, nel tentativo di stimolare una riflessione tra gli adolescenti intervistati sul tema del genderismo come comune denominatore tanto nella violenza contro le donne quanto nelle forme di aggressività omo-bi-transfobiche. Infine, è stata sottolineata l’importanza della partecipazione dei ragazzi e degli uomini nella lotta alla violenza di genere. Un aspetto che è fondamentale rilevare è la varietà delle risposte e della partecipazione da parte delle ragazze e dei ragazzi delle tre scuole coinvolte. Il Liceo “Machiavelli-Capponi” è una scuola umanistico-linguistica che ha una composizione prevalentemente femminile, anche se erano presenti anche al-

cuni ragazzi. In questa scuola non abbiamo lavorato con singole classi, bensì con un gruppo di studenti di classi diverse che hanno aderito al progetto.

Durante la prima sessione, sono state notate delle resistenze da parte dei partecipanti a farsi coinvolgere, soprattutto per quanto riguardava i metodi partecipativi. Al contrario, hanno mostrato delle buone conoscenze di base sul rapporto tra sesso, genere e sessualità. Le loro parole su personaggi famosi del mondo della musica, del cinema e della televisione, hanno mostrato una buona consapevolezza della fluidità di genere e degli orientamenti sessuali. In termini di comprensione della mascolinità, i ragazzi hanno espresso i loro modi di vivere la mascolinità e la loro consapevolezza dei rischi di essere incastrati in un modello tossico di mascolinità. D'altro canto, sono rimasti sorpresi quando è stato sollevato il tema dei rischi della maschilità tossica per la salute dei ragazzi e dei pericoli in cui potrebbe-
ro incorrere.

Sebbene siano stati in grado di intervenire con vari esempi del legame tra la mascolinità tossica e la violenza contro le donne e la popolazione LGBTQIA+, disconoscevano infatti la possibilità d'insorgenza di rischi che coinvolgono anche i ragazzi, come ad esempio alcune forme di autolesionismo e i diversi disturbi alimentari che possono essere esito delle pressioni sociali e dell'imperativo rivolto a loro “sii uomo!” (Di Grigoli, 2022).

Nella seconda sessione, i partecipanti si sono trovati più a loro agio con le attività pratiche proposte. Sui temi della violenza contro le donne e dell'omofobia, le ragazze e i ragazzi erano ugualmente consapevoli dei rischi a cui vanno incontro le ragazze cisgender e le persone gay, lesbiche, bisessuali, trans* e nonbinarie. Una ragazza ha affermato che, considerando che gli atti discriminatori e violenti basati sul genere e sull'orientamento sessuale siano perpetrati solitamente da ragazzi e da uomini, non esclude la partecipazione delle ragazze a questi processi discriminatori, sottolineando come il patriarcato sia stato assimilato anche da parte di molte donne. Un'altra ragazza, ancora, ha parlato del fenomeno del bullismo femminile, le cui modalità sembrano essere innescate da un modello sociale patriarcale che crea competizione tra le ragazze, sebbene in alcuni casi si tratti di inneschi diversi, tenuto conto del fatto che le ragazze tendono a ricorrere alla violenza in modo meno diretto.

La questione a cui si sono interessati maggiormente è stata la violenza sessuale contro i ragazzi. Per affrontare questo tema, ci siamo avvalsi di un progetto intitolato *I ragazzi e la cultura della cura*, di cui l'Istituto degli Innocenti era partner. I ragazzi hanno riflettuto sulla questione del consenso e sul fatto che avevano inconsciamente interiorizzato un modello secondo il quale gli adolescenti e gli uomini sono “programmati” per essere sempre pronti al sesso. L'analisi del discorso ha spaziato dalle forme di violenza sessuale sui minori alla possibilità di violenza da parte delle ragazze nei confronti dei loro partner, soprattutto nelle relazioni intime.

In conclusione, i ragazzi e le ragazze si sono dichiarati soddisfatti della formazione ricevuta e hanno espresso alcune critiche sul fatto che il modo in cui viene solitamente svolto il processo educativo e formativo su questi temi dovrebbe essere rivisto. Quando ci si riferisce alla violenza di genere, è importante secondo loro considerare non soltanto il coinvolgimento delle ragazze e delle donne in quanto vittime, ma anche e soprattutto: 1) il legame tra omo-bi-transfobia, violenza di genere e mascolinità; 2) il ruolo dei ragazzi e degli uomini come agenti di cambiamento; 3) il riconoscimento della possibilità che anche gli uomini possano essere vittime di violenza perpetrata da altri uomini, oltre che dalle donne stesse.

Alla domanda se il “protagonismo maschile” nelle questioni di genere possa rischiare di rendere nuovamente invisibili le ragazze e le donne, hanno risposto che è necessaria una stretta alleanza per distruggere il patriarcato e pensare a una società più equa.

Il secondo istituto coinvolto è stato l'I.S.I.S. “Sismondi-Pacinotti”, una scuola superiore di secondo grado a indirizzo professionale della città di Pescia. Abbiamo lavorato con ragazze e ragazzi che studiavano ingegneria meccanica. Come per i ragazzi della scuola “Machiavelli-Capponi”, il gruppo di lavoro era composto da giovani provenienti da classi diverse che hanno aderito spontaneamente al progetto *EiE*. Rispetto alla scuola precedente, i partecipanti si sono dimostrati fin da subito meno inibiti nel coinvolgimento nelle attività più pratiche. Nella prima sessione si è affrontato il rapporto tra genere e sessualità. Una ragazza ha condiviso la sua esperienza di far parte di una classe di soli maschi in un Istituto Tecnico con indirizzo Meccanica e Meccatronica. Dato che la professione di meccanico è una culturalmente associata agli uomini, la studentessa ha raccontato di avere

vissuto momenti complessi, soprattutto nei primi anni di scuola. Per una ragazza, infatti, trovarsi in un contesto maschile e spesso maschilista comporta un certo numero di difficoltà a causa degli stereotipi sulle ragazze. Nel suo caso non ci sono state gravi ripercussioni, ma ha voluto ricordare che esistono contesti in cui i ragazzi trovano tutti i modi per scoraggiare una donna alle prese con realtà professionali “riservate ai soli uomini”. Questa storia è stata utile per affrontare il tema della segregazione educativa e occupazionale, mettendo in evidenza gli stereotipi di genere che imprigionano anche i ragazzi. Il tema centrale era il rapporto tra mascolinità e cura. Così come ci sono poche ragazze in professioni iper-maschili, lo stesso discorso vale per gli uomini in contesti lavorativi iper-femminili. Si è discusso della mascolinità tossica, dei diversi modi di costruire l’identità di un uomo e del fatto che le ragazze e i ragazzi che valicano i tradizionali confini dei ruoli di genere spesso rischiano di essere discriminati.

La seconda sessione si è centrata sulla violenza di genere e sui fattori scatenanti gli atti violenti. Il tema dei privilegi e dei costi della maschilità egemonica è stato il punto di partenza della discussione, basata ancora sulla storia della ragazza della prima sessione. I ragazzi hanno concordato sul fatto che i ragazzi sono cresciuti con aspettative che li obbligano a essere forti e mascolini. Da un lato, hanno molta più libertà e meno restrizioni, come tornare a casa da soli di notte perché hanno meno probabilità di essere violentati. Tuttavia, al contempo, non possono fare determinate cose, come indossare una gonna, piangere in pubblico o mostrare atteggiamenti di debolezza, senza rischiare di essere etichettati come “femminucce” o “froci”.

Infine, si riporta l’esperienza di formazione con l’I.I.S. “Morante-Ginori” di Firenze, una scuola secondaria di secondo grado per i servizi sociali tecnici. A differenza delle scuole precedenti, hanno partecipato due intere classi e abbiamo deciso di dividere la formazione per le due classi, anche se negli stessi giorni. Per quanto riguarda le attività pratiche proposte ai ragazzi, come nelle scuole precedenti, non ci sono state grosse resistenze nella loro partecipazione. Al contrario, per la parte teorico-concettuale in una classe, abbiamo riscontrato alcuni problemi con un ragazzo, in entrambe le sessioni.

Nella prima sessione, quando si è discusso sul rapporto tra sesso e genere e la sessualità, il ragazzo ha posto una serie di interrogativi sulla differenza esistente tra persone cisgender, trans e nonbinarie. In

particolare, ha messo in discussione il concetto di fluidità senza, però, esprimere apertamente le sue difficoltà. Lo studente riteneva che, con le sue parole, quando una donna decide di diventare uomo, rimarrà comunque per sempre una donna e lo stesso avviene con gli uomini che decidono di passare al sesso opposto. Nella concezione del giovane, una persona può e deve definirsi donna o uomo sulla base dei propri genitali e, di conseguenza, secondo la sua opinione il genere non può essere un costrutto culturale. Un ultimo aspetto ha riguardato l'identità intersessuale, che lo studente trovava ancora una volta difficile da comprendere, mostrando molti timori al solo pensiero di potere interagire eventualmente con una persona che possiede “entrambi i genitali”.

Questi quesiti hanno azionato la reazione di molti coetanei che sono intervenuti e hanno ritenuto che il sesso assegnato alla nascita non determinasse l'essere uomo o donna e che una persona potesse affermare la propria identità di genere, anche in contrasto con il sesso anatomico. Nella prima sessione ne abbiamo discusso a lungo perché ci sembrava doveroso non lasciare nessuna domanda senza risposta.

Nella seconda classe, invece, solamente una ragazza ha mostrato una certa conoscenza dell'argomento, avendo vissuto negli Stati Uniti per alcuni anni, trovandovi una situazione più aperta al dialogo rispetto all'Italia. È emerso, inoltre, che rispetto al passato, attualmente si affrontano molto di più le questioni di transfobia nei principali mezzi di comunicazione di massa e nei social media, e le ragazze e i ragazzi sono quindi più consapevoli della possibilità che l'identità sia fluida.

In questa classe abbiamo anche discusso di maschilità e di mascolinità tossiche. A differenza delle altre scuole, questi studenti hanno ascoltato con attenzione le questioni che possono riguardare l'essere maschio e le relative conseguenze, anche in termini di salute. In generale, non vi è stata molta riflessione, ma sicuramente grande attenzione.

Nella seconda sessione, con la prima classe, abbiamo notato alcune difficoltà di interazione rispetto alla prima volta. Già durante la partecipazione alle attività partecipative, il ragazzo si è unito a un gruppo di altri ragazzi e ha cercato di “creare delle difficoltà”.

Abbiamo comunque discusso di mascolinità, di potere, di consenso e di violenza di genere e abbiamo notato una netta partecipazione

da parte delle ragazze, soprattutto nella condivisione di esperienze personali. Una studentessa ha raccontato di un suo vissuto in una discoteca e del tentativo di approccio da parte di un signore più grande di lei. Gli studenti hanno dichiarato di sentirsi spesso vittime di un sistema che evita di affrontare questioni inerenti agli atti violenti che subiscono anche loro in quanto maschi. Abbiamo spiegato che l'intenzione non era quella di negare che anche gli uomini possano essere vittime di violenza di genere (abbiamo citato il caso della violenza sessuale su bambini e ragazzi), ma che statisticamente sono le donne e le persone LGBTQIA+ a subire maggiormente la violenza di genere, soprattutto a causa di un sistema che crea divisioni tra un polo dominante (quasi sempre maschile) e un polo subordinato (quasi sempre donne cisgender, donne e uomini trans, persone nonbinarie, ecc.).

Nel secondo incontro, a differenza del primo, vi è stata una maggiore partecipazione, soprattutto quando è stato affrontato il tema della violenza e degli stereotipi di genere. Una ragazza ha riportato la sua esperienza di discriminazione per il fatto di essere russa, sia da parte dei suoi coetanei che dei suoi genitori adottivi, e soprattutto di una brutta esperienza avuta con il suo ex fidanzato. Ha quindi affermato che è necessario un cambiamento di mentalità e che i giovani devono essere coinvolti attivamente affinché si possa sperare in un cambiamento.

In conclusione, è stato scelto di riportare l'esperienza del progetto *EiE* per mostrare le opportunità rappresentate da una consapevolezza pedagogica ed educativa sulle questioni di genere. Nonostante ci siano state numerose sfide, questa breve esperienza ha dimostrato che sarebbe opportuno proporre dei percorsi curriculari ed extracurricolari su questi temi nelle scuole. La sfida più grande sarebbe quella di promuovere una progettualità pedagogica e educativa a lungo termine, che comprenda l'educazione ai generi per il contrasto delle discriminazioni e per promuovere degli spazi sicuri per tutte, tutti e tuttø.

Conclusioni

In questo volume, abbiamo preso in esame la costruzione della maschilità in adolescenza, mettendo in luce come il “fare la maschilità tossica” attraverso la violenza possa essere determinato da differenti contesti sociali e culturali.

L’ipotesi da cui è nato questo saggio è che la violenza di genere sia un fenomeno intra-maschile e inter-genere, pur non escludendo le manifestazioni di violenza intra-femminile e inter-genere che hanno come protagoniste le donne, in quanto artefici.

Dai dati riportati all’inizio di questo volume, è emersa anche la sofferenza di molti adolescenti LGBTQIA+ per il loro vivere la propria sessualità e la propria identità di genere in contrapposizione alle istanze educative e culturali proposte dalle famiglie, dalla scuola e dal mondo mediatico, che ancora riproduce modelli di maschilità improntati sui valori assoluti indiscutibili dell’eterosessualità e della virilità.

La decisione di analizzare la costruzione dell’identità maschile sulla base dei principi del modello egemonico eteronormativo è stata guidata dalla necessità di comprendere i codici culturali che si insidiano nei processi formativi dei ragazzi e degli uomini e che influenzano le loro percezioni sul “fare maschilità” attraverso la violenza.

Le maschilità non eterosessuali, definite da Connell subalterne, ricoprono una posizione di inferiorità come le donne. Ciò accade perché se quest’ultime per “natura” sono considerate destinate a occupare questo scomodo ambito sociale, le maschilità subalterne, come quelle non eterosessuali, sono accusate di scegliere di “femminiliz-

zarsi”, dal momento che questi mezzi-uomini provano attrazione verso lo stesso sesso.

Tale aspetto è, abbiamo visto, uno dei capisaldi dell’omonegatività, ovvero il processo di costruzione di un binarismo forzato che associa l’omosessualità maschile a una “caricatura” del femminile. Il pensiero eteronormativo, che poggia sul pensiero binario, regola ancora oggi molte norme comportamentali e stabilisce dei rigidi copioni sessuali e di genere la cui trasgressione viene spesso pagata a caro prezzo.

Per tale ragione, ci è sembrato utile analizzare e soffermarci sui processi che regolano la maschilità tradizionale e sugli stereotipi presenti nei contesti familiari e scolastici che influenzano la costruzione della maschilità dei bambini e degli adolescenti.

La letteratura scientifica sulle maschilità prodotta negli ultimi quarant’anni, soprattutto in Nord America, ha avuto il merito di avere fatto luce sul tema/problem della maschilità tossica e di come essa si dispieghi nelle dinamiche di omonegatività, individuando legami con la violenza di genere maggiormente analizzata, che coinvolge la relazione di asimmetria di potere tra il maschile e il femminile (Di Grigoli, 2019). Combattere misoginia e omo-bi-transfobia costituisce oggi un compito educativo che la nostra società non può più permettersi di trascurare.

Bibliografia

Altman D. (1971), *Homosexual: Oppression and Liberation*, New York University Press, New York.

Andreani M., Vincenti A. (2011), *Coltivare la differenza. La socializzazione di genere e il contesto multiculturale*, Unicopli, Milano.

Angrisani S., Marone F., Tuozzi C. (2001), *Cinema e culture delle differenze*, ETS, Pisa.

Arringa X.B., Foshee V.A. (2004), “Adolescent dating violence: do adolescents follow in their friends’, or their parents’, footsteps?”, *Journal of Interpersonal Violence*, 19, 2, pp. 162-184.

Axer S.L. (2013), “Hybrid masculine power: Reconceptualizing the relationship between homosociality and hegemonic masculinity”, *Humanity & Society*, 35, pp. 390-422.

Baldacci M. (2017), *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*, Carocci, Roma.

Bank B.J. (2007), *Gender and Education: An Encyclopedia*, Greenwood Publishing Group, Westport (CT).

Barker C. (2008), *Cultural Studies: Theory and Practice*, Sage, London.

Batini F. (2013), “Bullismo e omofobia, non solo a scuola”, *Annali on line della Didattica e della Formazione docente*, 5, 5, pp. 113-121.

Batini F., Scierri I.D.M., a cura di, (2021), *In/sicurezza fra i banchi. Bullismo, omofobia e discriminazioni a scuola: dati, riflessioni, percorsi a partire da una ricerca nelle scuole secondarie umbre*, FrancoAngeli, Milano.

Bellassai A. (2013), *Virilità* (pp. 225-236), Turri M.G., a cura di, *Manifesto per un nuovo femminismo*, Mimesis, Milano-Udine.

Bellassai A. (2014), *La storia invisibile. Aspetti interpretativi, culturali e politici degli studi sulla maschilità* (pp. 277-287), in Casanova C., La-gioia V., *Genere e Storia: percorsi*, Bologna University Press, Bologna.

Beltramini L. (2020), *La violenza di genere in adolescenza. Una guida per la prevenzione a scuola*, Carocci, Roma.

Benadusi L. (2013), *Nascita e storia della maschilità. Per un'analisi critica dei gender studies* (pp. 43-56), in Durst M., Sabelli S., a cura di, *Questioni di genere. Tra vecchi e nuovi pregiudizi e nuove o presunte libertà*, ETS, Pisa.

Benedict R. (1934), *Pattern of Culture*, Houghton Mifflin & Co, Boston-New York.

Bernacchi E., Di Grigoli A.R. (2024), *Per un orientamento educativo gender sensitive. I progetti Boys in Care ed ecarom* (pp. 105-122), in Biemmi I., a cura di, *La maschilità nei contesti educativi e di cura. Sguardi pedagogici e sociologici*, Carocci, Roma.

Bernini L. (2017), *Le teorie queer. Un'introduzione*, Mimesis, Milano-Udine.

Bernini L. (2018), *Apocalisse queer. Elementi di teoria antisociale*, ETS, Pisa.

Beynon J. (2002), *Masculinity and culture*, Open University Press, Philadelphia.

Biemmi I. (2014), *Federica e Federico*, Giunti Kids, Firenze.

Biemmi I., Leonelli S. (2016), *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*, Rosenberg & Sellier, Torino.

Biemmi I., Mapelli B. (2023). *Pedagogia di genere. Educare ed educarsi a vivere in un mondo sessuato*, Mondadori, Milano.

Biemmi I., a cura di, (2024), *La maschilità nei contesti educativi e di cura. Sguardi pedagogici e sociologici*, Carocci, Roma.

Bilodeau B.L. (2007), *Genderism: Transgender students, binary systems and higher education*, Department of Educational Administration, Michigan State University [Tesi dottorale].

Bird S.R. (1996), “Welcome to the men's club: Homosociality and the maintenance of hegemonic masculinity”, *Gender & Society*, 10, pp. 120-132.

Bliss S. (1987), “Revisioning Masculinity: A Report on the Growing Men's Movement”, *Context: A Quarterly of Humane Sustainable Culture*, Spring, 21.

Blumer H. (1969), *Symbolic Interactionism*, University of California Press, Berkeley.

Bly R. (1990), *Iron John: A book about men*, Addison-Wesley, Boston.

Boal A. (1977), *Il teatro degli oppressi*, Feltrinelli, Milano.

Boero N., Mason K. eds. (2019), *The Oxford Handbook of the Sociology of Body and Embodiment*, Oxford University Press, Oxford (UK).

Bourdieu P. (2015), *Il dominio maschile*, Feltrinelli, Milano.

Bourelly R., Lorusso M.M., Mariotto M. (2022), "Riconoscimento di studenti trans nel sistema educativo italiano: criticità e prassi per una buona scuola", *Pedagogia delle differenze – Bollettino della Fondazione «Vito Fazio-Allmayer»*, LI, 2, pp. 23-39.

Borillo D. (2009), *Omofobia. Storia e critica di un pregiudizio*, Dedalo, Bari.

Brah A., Phoenix A. (2004), "Ain't I A Woman? Revisiting Intersectionality", *Journal of International of Women's Studies*, 5, 3, pp. 75-86.

Brody, L. R. (1999). *Gender, emotion, and the family*, Harvard University Press, Cambridge (MA).

Brownhill S., Warin J., Wernersson I. (2016), *Men, masculinities and teaching in early childhood education. International perspective on gender and care*, Routledge, London-New York.

Buchbinder D. (2012), *Studying Men and Masculinities*, Routledge, London-New York.

Buccoliero E., Maggi M. (2017), *Contrastare il bullismo, il cyberbullismo e i pericoli della rete. Manuale operativo per operatori e docenti, dalla scuola primaria alla secondaria di 2° grado*, FrancoAngeli, Milano.

Burgio G. (2007), *Il bambino e l'armatura. Maschilità, violenza, educazione* (pp. 314-335), in Ulivieri S., a cura di, *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Guerini, Milano.

Burgio G. (2012), *Adolescenza e violenza. Il bullismo omofobico come formazione alla maschilità*, Mimesis, Udine-Milano.

Burgio G., a cura di (2018), *Bullismo femminile. Genere, dinamiche relazionali, rappresentazioni*, FrancoAngeli, Milano.

Burgio G., (2002), "Una violenza normale. Maschilità, adolescenza, omofobia", *Education Sciences & Society*, 2, pp. 222-237.

Burgio G., Cannito M., Ferrero Camoletto R., Ottaviano C. (2023). *Maschilità e lavori di cura. Esperienze e pratiche tra sex worker, educatori e infermieri*, ETS, Pisa.

Busoni M. (2016), *Genere, sesso e cultura*, Carocci, Roma.

Cambi F. (2010), "Per una pedagogia del corpo, oggi. Tra dialettica, ecologia e cura di sé", *Humana.Mente. Journal of Philosophical Studies*, 4, 14, pp. 67-78.

Cambi F. (2015), *Omofobia a scuola. Una classe fa ricerca*, ETS, Pisa.

Campani G. (2016), *Antropologia di genere*, Rosenberg & Sellier, Torino, 2016.

Campbell A. (2019), *The Theatre of the Oppressed in Practice Today. An Introduction to the Work and Principles of Augusto Boal*, Bloomsbury, London.

Campbell K. (2014), *What Do Women Want? Feminist Epistemology and Psychoanalysis*, (pp. 93-113), in Evans M., Hemmings C., Henry M., Johnstone H., Madhok S., Plomien A., Wearing S. eds., *The SAGE Handbook of Feminist Theory*, Sage, London.

Carrasco M. (2001), *Salud de los adolescentes. Inversión social para cerrar brechas de inequidad*, SPAJ, Lima.

Carroll B.E. (2003), *American Masculinities: A Historical Encyclopedia*, Sage, New York.

Cavarero A. (1995), *Corpo in figure. Filosofia e politica della corporeità*, Feltrinelli, Milano.

Chaplin T.M. (2015), “Gender and Emotion Expression”, *Emotion Review*, 7, 1, pp. 14-21.

Clatterbaugh K. (1990), *Contemporary Perspective on masculinity: Men. Women, and politics in modern society*, Westview Press, Boulder (CO).

Chattopadhyay S.K. (2018), *Gender Socialization and the Making of Gender in the Indian Context*, Sage, London.

Chello F., Maltese S., a cura di (2024), *La formazione delle maschilità in adolescenza. Uno sguardo pedagogico di genere sui contesti informali*, FrancoAngeli, Milano.

Chisholm J.F. (2006), “Cyberspace violence against girls and adolescent females”, *Annals of the New York Academy of Science*, 1087, pp. 74-89.

Clarey A.M., Hokoda A., Ulloda E.C. (2010), “Anger control and acceptance of violence as mediators in the relationship between exposure to interparental conflict and dating violence perpetration in Mexican adolescents”, *Journal of Family Violence*, 25, 7, pp. 619-625.

Cometa M. (2009), *Studi Culturali*, Guida, Napoli.

Connell R.W. (1987), *Gender and power: Society, the person and sexual politics*, Stanford University Press, Redwood City (CA).

Connell R.W. (1995), *Masculinities*, University California Press, Berkley-Los Angeles.

Connell R.W. (2000), *The Men and the Boys*, University California Press, Berkley-Los Angeles.

Connell R.W. (2009), *Gender in World Perspective*, Polity, Cambridge (MA).

Connell R.W., Messerschmidt J.W. (2005), “Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept”, *Gender & Society*, 19, 6, pp. 829-859.

Conte M. (2012), *La modernità dell’uomo e il tele-vedere degli adolescenti* (pp. 79-92), in Stramaglia M., a cura di, *Pop Pedagogia. L’educazione postmoderna tra simboli, merci e consumi*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia.

Cordoba S. (2022) *Non-Binary Gender Identities: The Language of Becoming*, Routledge, London-New York.

Crenshaw K. (1989), “Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics”, *The University of Chicago Legal Forum*, 140, pp. 139-167.

Crespi I. (2008), *Processi di socializzazione e identità di genere. Teorie e modelli a confronto*, FrancoAngeli, Milano.

Davis A. (1981), *Women, Gender and Class*, Random House, New York.

Davis J.T.M., Hines M.C. (2020), “How large are gender differences in toy preferences? A systematic review and meta-analysis of toy preference research”, *Archives of Sexual Behavior*, 49, pp. 365-366.

De Beauvoir S. (1949), *Le Deuxième Sexe*, Gallimard, Paris.

De Boise S. (2015), *Men, Masculinity, Music and Emotions*, Palgrave Macmillan, London-New York.

De Leo M. (2021), *Queer. Storia culturale della comunità LGBT+*, Einaudi, Torino.

Dello Preite F., a cura di (2019), *Femminicidio, violenza di genere e globalizzazione*, Pensa Multimedia, Lecce.

Dello Preite F., Gheno V. (2025), a cura di, *Altre prospettive sulla violenza di genere. Sguardi multidisciplinari per la prevenzione e il contrasto*, FrancoAngeli, Milano.

Demozzi S. (2023), a cura di, *Oltre gli stereotipi. Promuovere l'educazione al genere nell'infanzia*, Zeroseiup, Bergamo.

De Vita A., a cura di (2022), *Fragilità contemporanee. Fenomenologie della violenza e della vulnerabilità*, Mimesis, Udine-Milano.

Demetriou D.Z. (2001), “Connell's Concept of Hegemonic Masculinity: A Critique”, *Theory and Society*, 30, 3, pp. 337-361.

Dettore D., Lambiase E. (2011), *La fluidità sessuale. La varianza dell'orientamento e del comportamento sessuale*, Alpes, Roma.

Di Grigoli A.R. (2019), *Dal #Metoo al problema della “mascolinità tossica” in adolescenza. Confronto tra USA e Italia sull'educazione alla maschilità riguardo al problema della violenza di genere* (pp. 327-320), in Dello Preite F., a cura di, *Femminicidio, violenza di genere e globalizzazione*, Pensa Multimedia, Lecce.

Di Grigoli A.R. (2020), “Teorizzare la maschilità tra passato e presente. Uno sguardo al posizionamento disciplinare degli Studi Critici sulle Mascolinità e prospettive future per la pedagogia”, *Bollettino della Fondazione “Vito Fazio-Allmayer”*, 1-2, pp. 115-134.

Di Grigoli A.R. (2022), “L'irriducibilità dei disturbi alimentari maschili. Uno sguardo pedagogico sull'intersezione tra corporeità, genere e cultu-

ra”, *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 12, 2, pp. 448-465.

Di Grigoli A.R. (2023), *La pedagogia queer e il riconoscimento della non-linearità identitaria. Verso un modello critico della cis-normatività in educazione* (pp. 205-214), in Burgio G., Lopez A.G., a cura di, *La pedagogia di genere. Percorsi di ricerca contemporanei*, FrancoAngeli, Milano.

Di Grigoli A.R. (2024a), *La sfida all'eteronormatività a partire dalla cultura pop. Nuovi codici pedagogici del maschile nel personaggio di Tao Xu di Heartstopper* (pp. 201-214), in Chello F., Maltese S., a cura di, *La formazione delle maschilità in adolescenza. Uno sguardo pedagogico di genere sui contesti informali*, FrancoAngeli, Milano.

Di Grigoli A.R. (2024b), “Il Gender Affirmative Model e i contesti educativi zerosei non cismormativi. Una riflessione pedagogica per bambine e bambini gender variant”, *Civitas educationis. Education, Politics and Culture*, 13, 2, pp. 217-235.

Edwards T. (2006), *Cultures of Masculinity*, Routledge, London-New York.

Elias N. (1969), *La civiltà delle buone maniere (Il processo di civilizzazione vol. I)*, Il Mulino, Bologna.

Falcetta S. (2013), “Omosessualità e diritto penale in occidente: Profili storici di decriminalizzazione e problematiche aperte”, *Sociologia del diritto*, 1, pp. 11-40.

Faludi S. (1991), *Backlash: The Undeclared War Against American Women*, Crown Pub, New York.

Feesey R. (2008), *Masculinity and popular television*, Edinburgh University Press, Edinburgh.

Featherstone M., Hepworth M., Turner B.S. (1991), *The Body: Social Process and Cultural Theory*, Sage, London.

Feldman Barrett L. (2017), “The Theory of Constructed emotion: an active inference account of interception and categorization”, *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 12, 1, pp. 1-23.

Fiske J. (1989), *Understanding Popular Culture*, Routledge, London-New York.

Freccero C. (1999), *Popular Culture: An Introduction*, New York University Press, New York.

French M. (1978), *The Women's Room*, Jove, New York.

Freire P. (2022), *La pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino.

Friederich J. Corsonon Hollman D. (2022), *Pop culture and curriculum assemble! Exploring The Limits of Curriculum Humanism Through Pop Culture*, Dio Press, New York.

Fidolini V. (2019), *Fai l'uomo! Come l'eterosessualità produce le maschilità*, Meltemi, Milano.

Fidolini V. (2022), *The Making of Heterosexualities. Sexual Conducts and Masculinities among Young Moroccan Men in Europe*, Routledge, London-New York.

FLACSO Chile (ed.) (1999), *Chile 98 Entre la II Cumbre y la detención de Pinochet*, FLACSO-Chile, Santiago de Chile.

Flood M. (2008), “Men, sex, and homosociality: How bonds between men shape their sexual relations with women”, *Men and Masculinities*, 10, pp. 339-359.

Foshee V.A., Matthew R.A. (2001), *Adolescent dating abuse perpetration: A review of findings, methodological limitations, and suggestions for future research* (pp. 431-449), in Flannery D. J., Vazsonyi A. T., Waldman I. D., eds., *The Cambridge handbook of violent behavior and aggression*, Cambridge University Press, Cambridge (UK).

Freire P. (2022), *La pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino.

Freya J. I. (2007), *Oh Boys!. Masculinities and Popular Music*, Routledge, London-New York.

Friedan B. (1963), *The Feminine Mystique*, Grendel Books, Springfield (MA).

Foshee V.A., Matthew R.A. (2001), *Adolescent dating abuse perpetration: A review of findings, methodological limitations, and suggestions for future research* (pp. 431-449), in Flannery D.J., Vazsonyi A.T., Waldman I.D. eds., *The Cambridge handbook of violent behavior and aggression*, Cambridge University Press, Cambridge (UK).

Fox Keller E. (1977), *The Anomaly of a Woman in Physics* (pp. 77-91), in Ruddick S., Daniels P., eds., *Working it Out: 23 Women, Writers, Scientists and Scholars Talk about their Lives*, Pantheon, New York.

Galimberti U. (2013), *Opere. Vol. 5: Il corpo*, Feltrinelli, Milano.

Gamelli I. (2011), *Pedagogia del corpo*, Raffaello Cortina, Milano.

Genta E., Menesini E., Fonzi A., Costabile A. (1996), “Le prepotenze tra bambini a scuola”, *Età Evolutiva*, 53, pp.53-80.

Ghigi R., a cura di (2012), *Adolescenti e differenze di genere. Pratiche e atteggiamenti dei giovani in Emilia-Romagna*, Carocci, Roma.

Ghigi R., Demozzi S. (2024), *Insegnare genere e sessualità. Dal pregiudizio sessista alla prevenzione della violenza*, Mondadori, Milano.

Gianola M. (2016), *Giovanotti Femminie e Signurine Masculone. A ognuno la libertà di esprimere la propria identità. Gender Nonconformity, ruoli e stereotipi di genere tra un gruppo di minori a rischio in un*

quartiere della periferia napoletana, Fondazione Genere Identità Cultura, Napoli.

Gibb R. (2008), *The Body of Nature and Culture*, Palgrave - Macmillan, London-New York.

Giusti E., Carra D. (2008), *Pianeta Uomini. Il counseling maschile per il potenziamento dell'identità dell'uomo moderno*, Sovera, Roma.

Goffman E. (1956), *The Presentation of Self in Everyday Life*, Anchor Books, New York.

Goffman E. (1967), *Interaction Ritual: Essays in Face-to-Face Behavior*, Routledge, London-New York.

Goleman D. (1995), *Intelligenza Emotiva*, Bantam Books, New York.

Goltz D.B. (2010), *Queer Temporalities in Gay Male Representation. Tragedy, Normativity and Futurity*, Routledge, London-New York.

Gramsci A. (1975), *Quaderni dal carcere*, Einaudi, Torino.

Gramsci A. (2022), *L'egemonia culturale*, Historica, Cesena.

Grollmuss N.S. (2014), “Violencia y masculinidad: una aproximación narrativa al problema de la violencia contra adolescentes varones”, *Qualitative social research*, 15, 1, pp. 1-26.

Gronbeck-Tedesco J.A. (2022), *Operation Pedro Pan: The Migration of Unaccompanied Children from Castro's Cuba*, University of Nebraska Press, Lincoln (NE).

Guarini A., Brighi A. (2022), *Cyberbullismo a scuola. Percorso di prevenzione per muoversi consapevolmente in rete*, Erikson, Trento.

Hagemann-White C. (2012), *Vorwort* (pp. 9-12), in Scambor E., Zimmer F., *Die intersektionelle Stadt Geschlechterforschung und Medienkunst an den Achsen der Ungleichheit*, Verlang, Bielefeld (NRW).

Guarino A., Lancellotti R. (2021), *Bullismo. Aspetti giuridici, teorie psicologiche, tecniche di intervento*, FrancoAngeli, Milano.

Halberstam J. (2010), *Maschilità senza uomini. Scritti scelti*, ETS, Pisa.

Hall S. (1997), *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*, Sage, London.

Hammarén N., Johansson T. (2014), “Homosociality: In Between Power and Intimacy”, *Sage Journal*, 4, 1, 2014, pp. 1-11.

Harding S. (1991), *Whose Science/ Whose Knowledge?*, Cornell University Press, Ithaca (NY).

Hearn J., Howson R. (2019), *The institutionalization of (critical) studies on men and masculinities* (pp. 19-30), in Gottzén L., Mellström U., Sheffer T. eds., *Routledge International Handbook of Masculinity Studies*, Routledge, London-New York.

Hebdige D. (1988), *Hiding in the Light: On Images and Things*, Psychology Press, London.

Hill-Collins P. (1990), *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*, Routledge, London-New York.

Hocquenghem G. (1972), *Le désir homosexuel*, Editions universitaires, Fribourg.

Hodgins B.D. (2019), *Gender and Care with Young Children. A Feminist Material Approach to Early Childhood Education*, Routledge, London-New York.

Hoff Sommers C. (2000), “The War Against Boys”, *The Atlantic Monthly*, 285, 5, pp. 59-74.

hooks b. (2022), *Il femminismo è per tutti. Una politica appassionata*, Tamu, Napoli.

Horkheimer M., Adorno T.W. (2010), *Dialettica dell'illuminismo*, Einaudi, Torino.

Hudson W., Ricketts W.A. (1980), “A strategy of the measure of homophobia”, *Journal of homosexuality*, 5, pp. 357-372.

Intons-Peterson M.J. (1988), *Children's concept of gender*, Albex, Norwood (NJ).

Javald A. (2018), *Male Rape, Masculinities, and Sexualities: Understanding, Policing, and Overcoming Male Sexual Victimisation*, Palgrave-Macmillan, London-New York.

Katz J. (2011), *Advertising and the Construction of Violent White Masculinity: From BMWs to Bud Light* (pp. 274-282), in Dines G., Humez J. eds, *Gender, Race and Class in Media*, Sage, London.

Kehler M. (2008), *The read and mis-read bodies of boys: masculinities and critical social literacy practices*, in Sanford K., Hammett R. eds., *Boys, girls, and the myths of literacy and learning*, Canada Scholars Press, Toronto.

Kehler M., Atkinson M. (2010), *Boys' Bodies. Speaking The Unspoken*, Peter Lung, New York.

Kehler M. (2012), *Who will “save the boys?”: (Re)examining a panic for underachieving boys* (pp. 121-130), in Guzzetti B.J., Bean T.W. eds., *Adolescent Literacies and the Gendered Self: (Re)constructing Identities through Multimodal Literacy Practices*, Routledge, London-New York.

Kehler M., Atkinson M. (2015), “The Space Between: Boys, bodies and negotiating research subjectivities in physical education”, *International Journal of Men's Health*, 14, 3, pp. 276-289.

Kellet C., Royce M. (2017), *One day at time*, Netflix, Stati Uniti: <https://www.comingsoon.it/serietv/giorno-per-giorno/1676/scheda/>

Kimmel M. (1995), *The Politics of Manhood*, Temple University Press, Philadelphia.

Kosofsky Sedgwick E. (1985), *Between men: English literature and homo-social desire*, Columbia University Press, New York.

Kosofsky Sedgwick E. (1993), *Tendencies (Series Q)*, Duke University Press, Durham (NC).

Kruipers T. (2005), "Toxic Masculinity as a Barrier to Mental Health Treatment in Prison", *Journal of Clinical Psychology*, 61, 6, pp. 713-724.

Laqueur T. W. (1992), *L'identità sessuale dai Greci a Freud*, Laterza, Roma-Bari.

Leen-Thomele E., Sorbring E., Mawer M., Holdsworth E.W., Helsing B., Bowen E. (2013), "Prevalence, Dynamic Risk Factors and the Efficacy of Primary Interventions for Adolescent Dating Violence: An International Review", *Aggression and Violent Behaviour*, 18, 1, pp. 159-174.

Lingiardi V. (2007), *Citizen gay. Famiglie, diritti negati e salute mentale*, Il Saggiatore, Milano.

Lloyd G. (1984), *The Man of Reason. "Male" & "Female" in Western Philosophy*, Routledge, London-New York.

Lopez A. G. (2019), *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*, ETS, Pisa.

Loxton D., Dolja-Gore X., Anderson A.E., Townsend N. (2017), "Intimate partner violence adversely impacts health over 16 years and across generations: A longitudinal cohort study", *PLoS One*, 12, 6, pp. 1-10.

Maggiolino A., Pietropolli-Charmet G. (2016), *Manuale di psicologia dell'adolescenza: compiti e conflitti*, FrancoAngeli, Milano.

Mancaniello M.R. (2018), *Per una Pedagogia dell'adolescenza. Società complessa e paesaggi della metamorfosi identitaria*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia.

Marcuse H. (1963), *One dimensional Men*, Beacon, Boston.

Martino W., Meyenn B. (2001), *What about the boys? Issues of Masculinity in School*, Open University Press, Buckingham.

Matud, C. Rodríguez, R. Marrero, Carballeira M. (2002), *Psicología del género: implicaciones en la vida cotidiana*, Biblioteca Nueva, Madrid.

Mauceri S. (2015), *Omofobia come costruzione sociale. Processi generativi del pregiudizio in età adolescenziale*, FrancoAngeli, Milano.

McGlashan M., Mercer J. (2022), *Toxic Masculinity: Men, Meaning, and Digital Media*, Routledge, London-New York.

Mead M. (1928), *Coming of Age of Samoa*, Morrow, New York.

Mead M. (1935), *Sex and Temperament in Three Primitive Societies*, Morrow, New York.

Meth R.L., Pasick R.S. (1990), *Men in therapy: The challenge of change*, Guilford Press, New York.

Messner M. (1993), "Changing men and feminist politics in the United States", *Theory and Society*, 22, 5, pp. 723-737.

Messner M. (2002), *Talking the field: Women, men, and sport*, University of Minnesota Press, Minneapolis.

Messerschmidt J.W. (2000), "Becoming 'Real Men': Adolescent Masculinity, Challenges and Sexual Violence", *Men and Masculinities*, 2, 3, pp. 286-307.

Messerschmidt J.W. (2022), *Maschilità egemone. Formulazione, riformulazione e diffusione*, Rosenberg & Sellier, Torino.

Mieli M. (1977), *Elementi di critica omosessuale*, Einaudi, Torino.

Milestone K., Meyer A. (2012), *Gender and Popular Culture*, Polity, Cambridge (MA).

Millet K. (1979), *La politica del sesso*, Bompiani, Milano.

Mocarski R., Butler S., Emmons B., Smallwood R. (2013), "A Different Kind of Man": Mediated Transgendered Subjectivity, Chaz Bono on Dancing With the Stars", *Journal of Communication Inquiry*, 37, 3, pp. 249-264.

Napolitano V. (2024), *Calcio e tv. Stereotipi di genere e prospettive educative*, FrancoAngeli, Milano.

Nussbaum M.C. (2011), *Disgusto e umanità. L'orientamento sessuale di fronte alla legge*, Il Saggiatore, Milano.

Olavarria J. (1999), *Adolescentes/Jóvenes: qué poco sabemos de ellos* (pp. 255-276), in FLACSO Chile (ed), *Chile 98 Entre la II Cumbre y la detención de Pinochet*, FLASCO- Chile, Santiago de Chile.

Olweus D. (1996), *Bullismo a scuola: ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono*, Giunti, Firenze.

Oswald, R.F., Blume, L.B., Marks, S.R. (2005), *Decentering Heteronormativity: A Model for Family Studies* (pp. 143-165), in Bengtson V.L., Acock A.C., Allen K.R., Dilworth-Anderson P., Klein D.M. eds., *Sourcebook of family theory & research*. Sage, London.

Pascoe C.J. (2007), *Dude, You're Fag: Adolescent Masculinity and the Fag Discourse*, University of California Press, Berkley.

Pascoe C.J., Bridges T. (2016), *Exploring Masculinities. Identity, Inequality and Change*, Oxford University Press, New York.

Pini B., Pease B. eds. (2013), *Men, Masculinities and Methodologies. Genders and Sexualities in the Social Sciences*, Palgrave - Macmillan, London-New York.

Pensack R. (2015), "Must Be 18 or Older: How Current Domestic Violence Policies Dismiss Teen Dating Violence", *William & Mary Journal of Race, Gender, and Social Justice*, 21, 2, pp. 449-523.

Peretz T. (2016), "Why Study Men and Masculinities? A Theorized Research Review", *Graduate Journal of Social Science*, 12, 3, pp. 30-43.

Peterman A., Bleck J., Palermo T. (2015), "Age and intimate partner violence: An analysis of global trends among women experiencing victimization in 30 developing countries", *Journal of Adolescence Health*, 57, 6, pp. 624-630.

Pimental A. (2004), *Supporting Boys' Resilience: A dialogue With Researchers. Practitioners, and the Media*, in Ginsberg A. E., Gasman M. eds, *Gender and Educational Philanthropy. New Perspectives on Funding, Collaboration, and Assessment*, The Ms. Foundation For Women, Brooklyn (NY).

Pollack W. (1998), *Real boys. Rescuing Our Sons from the Myths of Boyhood*, Henry Holt & Co, New York.

Priulla G. (2006), *C'è differenza. Identità di genere e linguaggi: storie, corpi, immagini e parole*, FrancoAngeli, Milano.

Recalcati M. (2013), *Il complesso di Telemaco: Genitori e figli dopo il tramonto del padre*, Feltrinelli, Milano.

Recalcati M (2017), *Il segreto del figlio: Da Edipo al figlio ritrovato*, Feltrinelli, Milano.

Reist M. (2015), *Raising Emotionally Healthy Boys*, Dundurn, Toronto.

Restaino F., Cavarero A. (2016), *Filosofie Femministe*, Bruno Mondadori, Milano.

Rich A. (1980), "Eterosessualità obbligatoria ed esistenza lesbica", *Nuova DWF*, nn. 23-24, pp. 35-40.

Rinaldi C. (2016), *Sesso, Sé e Società. Per una sociologia delle sessualità*, Mondadori, Milano.

Rinaldi C. (2017), a cura di, *I Copioni Sessuali. Storia, analisi e applicazioni*, Mondadori, Milano.

Riva E. (2008), "Percorsi e rischi nella costruzione dell'identità di genere in adolescenza", *Ricerca Psicoanalitica*, XIX, 2, pp. 161-181.

Rubin G. (1997), *The Traffic in Woman: Notes on the "Politic Economy" of Sex* (pp. 157-210), in Reiter R.R. ed, *Toward an Anthropology of Women*, Monthly Review Press, New York.

Ruspini E. (2012), "Chi ha paura dei men's studies?", *About gender*, 1, 1, pp. 37-49.

Santambrogio A. (2022), "Scuole come dispositivi di genere binarie cisnormali. Un'analisi della letteratura pedagogica sull'esperienza scolastica delle adolescenti trans*", *Pedagogia delle differenze – Bollettino della Fondazione «Vito Fazio-Allmayer»*, LI, 2, pp. 283-300.

Santambrogio A., Burgio G. (2024), "Promoting Gender Affirmative Pedagogy in Italian Early Childhood Education and Care Services: Addressing the

Needs of Trans and Gender Expansive Children”, *Zero-a-Seis*, 26, 50, p. 603-623.

Sanz-Barbero B., López Pereira P., Barrio G., Vives-Cases C. (2018), “Intimate partner violence against young women: Prevalence and associated factors in Europe”, *Journal of Epidemiology and Community Health*, 72, pp. 611-616.

Savage J. (1997), *Time Travel: From the Sex Pistols to Nirvana: Pop, Media and Sexuality 1977-96*, Vintage, London.

Scambor E., Täubrich M., Busche M., Könnecke B., Hartmann J. (2021), “Potenziale einer heteronormativitätskritischen sexuellen Bildung für die Prävention sexualisierter Gewalt gegen Jungen*”, *Laimbauer Viktoria und Paul Scheibelhofer; Sexualität und Pädagogik*, 2, 3, pp. 98-108.

Schneider, D.J. (2004), *The Psychology of Stereotyping*, Guilford Press, New York.

Seilder V. (1997), *Man enough. Embodying Masculinities*, Sage Publication, London.

Seidler V.J. (2006), *Young Men & Masculinities. Global Culture and Intimates Lives*, Zed Books, London.

Serbin L.A., Poulin-Dubois D., Colburne K.A., Sen M.G., Eichstedt J.A. (2011), “Gender stereotyping in infancy: Visual preferences for and knowledge of gender-stereotyped toys in the second year”, *International Journal of Behavioral Development*, 25, 1, pp. 7-15.

Shames S., Seale B. (2016), *Power to People: The World of the Black Panthers*, Harry N. Abrams, New York.

Sharp S., Smith P.K. (1995), *Bulli e prepotenti nella scuola. Prevenzione e tecniche educative*, Erickson, Trento.

Simon W., Gagnon J.H. (1968), “Sex Talk: Public and Private”, *ETC: A Review of General Semantics*, 25, 2, pp. 173-191.

Smiler A.P. (2022), *La mascolinità è tossica? Libri di base per il XXI secolo*, Nutrimenti, Roma.

Steele C.M., Aronson J. (1995), “Stereotype Threat and the Intellectual Test Performance of African Americans”, *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 69, pp. 797-811.

Steinberg S.R., Kehler M., Cornish L. (2010), *Boy Culture. An Encyclopedia*. Vol. 2, Greenwood, Santa Barbara (CA).

Stockard J. (2006), *Gender Socialization* (pp. 215-227), in Saltzman Chafetz J., *Handbook of the Sociology of Gender*, New York.

Storey J. (2009), *Cultural Theory and Popular Culture: An Introduction*, Pearson Longman, London.

Stramaglia M., a cura di (2012), *Pop Pedagogia. L'educazione postmoderna tra simboli merci e consumi*, Pensa Multimedia, Lecce.

Strunk K.K., Shelton S.A. (2021), *Encyclopedia of Queer Studies in Education*, Brill, Leiden-Boston.

Thompson K. (1982), "What men really want", *New age magazine*, 84, pp. 1-21.

Tosh J. (1991), *Domesticity and manliness in the Victorian middle-class*, in Roper M., Tosh J. eds., *Manful Assertion: Masculinities in Britain since 1800*, Routledge, London-New York.

Tosh J. (1994), "What Should Historians Do with Masculinity? Reflections on Nineteenth Century Britain", *History Workshop Journal*, 38, pp. 179-202.

Tosh J. (2015), *Manliness and Masculinities in Nineteenth – Century Britain: Essays on Gender, Family and Empire*, Routledge, London-New York.

Ulivieri S., a cura di (2014), *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere*, FrancoAngeli, Milano.

Ulivieri S., a cura di (2007), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Guerini, Milano.

Ulivieri S. (1996), "Bambine, giovani donne e violenza sessuale", *Vita dell'infanzia*, 7, pp. 26-28.

Ulivieri S. (1992), *Donne e scuola. Per una storia dell'istruzione femminile in Italia* (pp. 31-54), in Beseghi E., Telmon V., *Educazione al femminile: dalla parità alla differenza*, La Nuova Italia, Firenze.

Ulivieri S. (2003), "Donne insegnanti, identità professionale e relazione educativa di genere", in *Studium Educationis*, 2, pp. 391-403.

Ulivieri S. (1990), "Stereotipi sessuali e libri di testo", *Nuovo Albero ad Elica*, 2, pp. 89-91.

Ulivieri S. (1995), *Educare al femminile*, ETS, Pisa.

Ulivieri S. (2013), *Il corpo delle donne e la violenza di genere. Il segno di uno storico dominio* (pp. 27-50), in Cagnolati A., Pinto Minerva F., Ulivieri S., a cura di, *Le frontiere del corpo. Mutamenti e metamorfosi*, ETS, Pisa.

Ulivieri S., Pace R., a cura di (2016), *Il viaggio al femminile come itinerario di formazione identitaria*, FrancoAngeli, Milano.

Vallorani N. (2016). *Introduzione ai cultural studies. UK, USA e paesi anglofoni*, Carocci, Roma.

Verner V., Tegge F. (2021). *Pop Culture in Language Education. Theory, Research, Practice*, Routledge, London-New York.

Volpato C. (2013), *Psicosociologia del maschilismo*, Laterza, Roma-Bari.

Wanrooij B.P.F. (2005), "Italian Masculinities", in *Journal of Modern Italian Studies*, 10, 3, pp. 277-280.

Warner M. (1991), "Introduction: Fear of a Queer Planet", in *Social Text*, 29, pp. 3-17.

Way N. (2013), *Deep Secrets: Boys' Friendships and the Crisis of Connection*, Harvard University Press, Cambridge (MA).

Weeks J. (1985), *Sexuality and its Discontents. Meanings, Myths & Modern Sexualities*, Routledge, London-New York.

Whelehan I. (2000), *Overloaded: Popular Culture and the Future of Feminism*, The Women's Press, London.

Whitehead S.M. (2002), *Men and Masculinities. Key Themes and New Directions*, Polity, Cambridge (MA).

Whitehead S.M., Barrett F. (2011), *The Masculinities Reader*, Polity, Cambridge.

Whitehead S.M. (2021), *Toxic Masculinity: Curing the Virus: Making Men Smarter, Healthier, Safer*, Andrews UK Limited, Luton (UK).

Williams, J.E., Bennett, S.M. (1975), "The definition of sex stereotypes via the Adjective Check List", in *Sex Roles*, 1, pp. 327-337.

Wittig M. (2019), *Il pensiero eterosessuale*, Ombrecorte, Verona.

Wittgenstein L. (1980), *Culture and Value*, Blackwell, Oxford.

Zanardo L. (2009), *Il corpo delle donne*, Feltrinelli, Milano.

Zimbardo P.G., Ferreras A.C., Brunsell S.R. (2015), "Social intensity syndrome: The development and validation of the social intensity syndrome scale", in *Personality and Individual Differences*, 73, pp. 17-23.

Zimbardo P.G., Coulombe N. (2017), *Maschi in difficoltà. Perché il digitale crea sempre più problemi alla nuova generazione e come aiutarli*, FrancoAngeli, Milano.

Zoletto D. (2010), *Pedagogia e studi culturali. La formazione tra critica postcoloniale e flussi culturali transnazionali*, ETS, Pisa.

Sitografia

A Voice for Men Association: <https://www.avoiceformen.com/mens-rights/introduction-to-the-mens-rights-movement/>

Commissione Europea – Citizens, Equality, Rights and Values programme: https://commission.europa.eu/about-european-commission/departments-and-executive-agencies/justice-and-consumers/justice-and-consumers-funding-tenders/funding-programmes/citizens-equality-rights-and-values-programme_it

Istat: <https://www.istat.it/comunicato-stampa/la-violenza-contro-le-donne-dentro-e-fuori-la-famiglia-anno-2014/>

Gay Help Line: <https://gayhelpline.it/report-gay-help-line/>

Gender Equality Index: <https://eige.europa.eu/gender-equality-index/2024/IT>

EiE – Engaged in Equality. Challenging masculinities to engaged adolescence boys to end gender-based violence: <https://www.istitutodeglinnocenti.it/en/projects/engaged-in-equality-challenging-masculinities-and-engaging-adolescent-boys-end-gender>

Organizzazione Mondiale della Sanità:

https://www.salute.gov.it/imgs/C_17_pagineAree_942_listaFile_itemName_0_file.pdf

Reddit Forum:

https://www.reddit.com/r/FeMRADebates/comments/1voxgf/toxic_masculinity_came_from_mens_activists_not/

Save the Children – *Teen Dating Violence*: <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/progetti/date-develop-approaches-and-tools-end-online-teen-dating-violence>

Sinapsi – Centro di ricerca:

https://www.sinapsi.unina.it/bullismoomofobico_stereotipi_pregiudizi_identita_sessuale

World Health Organization: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/44350>
XY – Men, masculinities and gender politics: <https://xyonline.net/content/toxic-masculinity-primer-and-commentary>

Culture di genere. Corpi, desideri, formazione
diretta da G. Burgio, A. G. Lopez

Ultimi volumi pubblicati:

FRANCESCA DELLO PREITE, VERA GHENO (a cura di), *Altre prospettive sulla violenza di genere. Sguardi multidisciplinari per la prevenzione e il contrasto.*

ANTONIA DE VITA, *Ecopedagogia femminista. Prospettive di genere nella transizione ecosociale.*

FABRIZIO CHELLO, STEFANO MALTESE (a cura di), *La formazione delle maschilità in adolescenza. Uno sguardo pedagogico di genere sui contesti informali* (disponibile anche in e-book).

TIZIANA CHIAPPELLI, ERIKA BERNACCHI, *Genere e generazioni. Forme di attivismo femminista e antirazzista delle nuove generazioni con background migratorio.*

GIUSEPPE BURGIO, ANNA GRAZIA LOPEZ (a cura di), *La pedagogia di genere. Percorsi di ricerca contemporanei.*

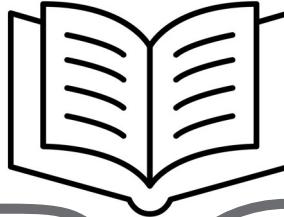
MARIA LIVIA ALGA, ROSANNA CIMA (a cura di), *Culture della maternità e narrazioni generative* (disponibile anche in e-book).

Open Access

diretta da G. Burgio, A. G. Lopez

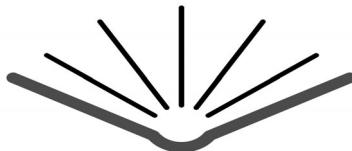
ANNA GRAZIA LOPEZ (a cura di), *Pratiche di libertà. La generatività del materno tra arte, educazione e politica.*

Questo LIBRO



ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:
www.francoangeli.it/opinione



VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?



ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER

SEGUICI SU:



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835181705

FrancoAngeli

a strong international commitment

Our rich catalogue of publications includes hundreds of English-language monographs, as well as many journals that are published, partially or in whole, in English.

The **FrancoAngeli**, **FrancoAngeli Journals** and **FrancoAngeli Series** websites now offer a completely dual language interface, in Italian and English.

Since 2006, we have been making our content available in digital format, as one of the first partners and contributors to the **Torrossa** platform for the distribution of digital content to Italian and foreign academic institutions. **Torrossa** is a pan-European platform which currently provides access to nearly 400,000 e-books and more than 1,000 e-journals in many languages from academic publishers in Italy and Spain, and, more recently, French, German, Swiss, Belgian, Dutch, and English publishers. It regularly serves more than 3,000 libraries worldwide.

Ensuring international visibility and discoverability for our authors is of crucial importance to us.

FrancoAngeli

 **torrossa**
Online Digital Library

Perché molti ragazzi sentono il bisogno di dimostrarsi “veri uomini”? Quali modelli educativi li spingono verso l’adesione a norme della maschilità radicate in molti casi nella violenza?

Questo libro esplora le radici culturali e pedagogiche della maschilità analizzando come, a partire dallo standard egemonico e eteronormativo incorporato principalmente dalle maschilità, gli stereotipi di genere influenzino l’infanzia e l’adolescenza fino a condurre a forme di discriminazione e violenza intra- e inter-genere.

Attraverso una prospettiva critica che interseca i *Critical Studies on Men and Masculinities* con gli studi pedagogici sull’infanzia e l’adolescenza, l’autore propone un testo teorico che, con un approccio profemminista, si pone la finalità di riflettere sulle norme eteronormative e promuovere modelli relazionali più equi e inclusivi. Dopo la proposta teorica, il testo si conclude con la presentazione di un modello pedagogico sperimentato con adolescenti nei contesti scolastici della città di Firenze.

Si tratta di un volume rivolto a insegnanti, educator*, pedagogist*, ricerchator* dell’area pedagogica e a chiunque voglia comprendere e trasformare le dinamiche di genere nell’educazione maschile.

Antonio Raimondo Di Grigoli è borsista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze Sociali, Politiche e Cognitive – DISPOC, dell’Università degli Studi di Siena. Dopo aver conseguito il dottorato di ricerca in Scienze della Formazione e Psicologia presso l’Università degli Studi di Firenze, ha preso parte a diversi progetti europei sia nell’Ateneo fiorentino che presso l’Istituto degli Innocenti di Firenze sui temi dell’intercultura e del genere. I suoi interessi di ricerca vertono intorno all’analisi critica sulle maschilità egemoniche nei contesti educativi formali e informali. Inoltre, si interessa della costruzione di un’epistemologia pedagogica che consideri l’intersezione tra gli studi critici sugli uomini e sulle maschilità, le teorie queer, gli studi decoloniali e sulla *popular culture*.