

La formazione delle maschilità in adolescenza

Uno sguardo pedagogico di genere
sui contesti informali

A cura di
Fabrizio Chello e Stefano Maltese



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 Demozzi (*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

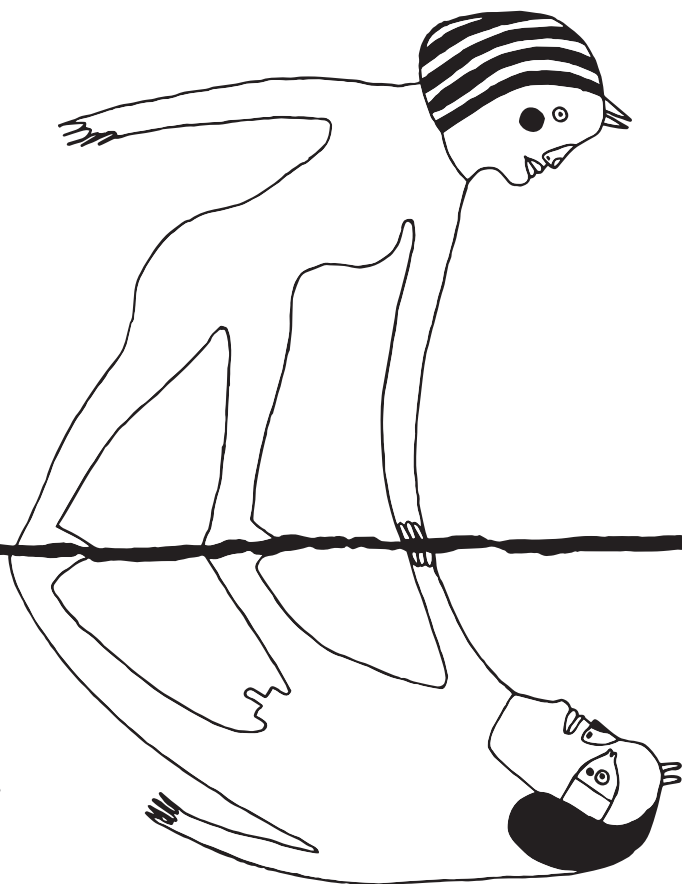
Maria Livia Alga (*Università di Verona*), Alessandra Altamura (*Università di Foggia*), Lisa Brambilla (*Università di Milano Bicocca*), Rossella Caso (*Università di Foggia*), Tiziana Chiappelli (*Università di Firenze*), Luca Decembrotto (*Università di Bologna*), Antonio Raimondo Di Grigoli (*Università 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 Rossiello (*Università di Foggia*).

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 o scrivere, inviando il loro indirizzo, a “FrancoAngeli, viale Monza 106, 20127 Milano”.

La formazione delle maschilità in adolescenza

Uno sguardo pedagogico di genere
sui contesti informali

A cura di
Fabrizio Chello e Stefano Maltese



FrancoAngeli

*Culture di genere.
Corpi, desideri,
formazione*

Isbn: 9788835164487

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

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 www.francoangeli.it.

Indice

Introduzione, di *Fabrizio Chello, Stefano Maltese* pag. 7

Parte prima

La formazione delle maschilità. Coordinate storico-teoriche

Educare alla superiorità. Uno sguardo comprensivo su tre modelli di formazione alla maschilità adolescenziale tra antico e moderno, di *Fabrizio Chello* 15

Alle origini del discorso scientifico sull'adolescenza maschile: un impensato pedagogico?, di *Fabrizio Chello* » 40

I voli di Icaro. Un'interpretazione pedagogica delle trasgressioni di genere in adolescenza, di *Stefano Maltese* » 59

Parte seconda

Agire le maschilità negli ambienti digitali

***Fascinum virorum*. Il sesso come ambito informale di educazione alla maschilità**, di *Giuseppe Burgio* » 83

Le rappresentazioni identitarie nell'adolescenza: tra identità fluide e interpretazioni di sé, oltre il genere, di *Maria Rita Mancaniello, Francesco Lavanga* » 99

Modelli di mascolinità in gioco tra scenari e community videoludiche, di *Rosy Nardone* » 112

Parte terza

Scrivere le maschilità nella produzione letteraria giovanile

- “Manuali di resistenza” per maschi in formazione nei romanzi per ragazze e ragazzi**, di *Federico Batini* » 129
- Boys will be boys. Maschilità trans* nei graphic novel per adolescenti in Italia***, di *Alessia Ale* Santambrogio* » 146

Parte quarta

Raccontare le maschilità nella serialità audiovisiva

- Narrare la pluralità delle maschilità. Esempi nei *teen drama* di ultima generazione**, di *Stefano Maltese* » 161
- Mare Fuori: una lente per problematizzare la maschilità***, di *Alessandra Altamura* » 185
- La sfida all’eteronormatività a partire dalla cultura pop. Nuovi codici pedagogici del maschile nel personaggio di Tao Xu di *Heartstopper***, di *Antonio Raimondo Di Grigoli* » 201
- Autrici, autori, autor3** 213

Introduzione

di *Fabrizio Chello, Stefano Maltese*

Non sappiamo quando le lettrici e i lettori leggeranno le presenti pagine introduttive e quali saranno le condizioni personali, sociali e politiche in cui esse verranno interpretate. La lettura, infatti, essendo sempre temporalmente sfasata rispetto alla scrittura, apre – comparandola ai processi comunicativi di tipo sincrono – spazi più ampi per dare vita a quel differimento di senso che è alla base della produzione di nuovi orizzonti ermeneutici e che, dunque, è il terreno di coltura di nuovi significati, i quali, in alcuni casi, possono andare ben al di là di quelli intenzionalmente offerti dalle autrici e dagli autori. Lasciamo, perciò, all'*agency* delle singole e dei singoli la possibilità – e con essa, il potere e la responsabilità – di collocare queste pagine (e anche le successive che compongono il volume) nella prospettiva interpretativa che si ritiene più adeguata. Tuttavia, poiché riteniamo la parola – orale o scritta che sia – uno strumento dal notevole valore politico, non possiamo esimerci dall'illustrare, seppur brevemente, le condizioni storico-culturali in cui queste pagine sono state scritte.

Sono giorni, questi, in cui il dibattito pubblico – che sempre più coincide con quello che avviene in televisione e sui social media e che, dunque, è sempre più influenzato dalle caratteristiche di velocità, brevità ed estemporaneità di questi mezzi di comunicazione – ha messo nuovamente al centro del suo interesse la questione della 'natura' delle relazioni di genere tra uomini e donne in seguito agli ennesimi ed efferati femminicidi che si sono succeduti nel nostro Paese in pochi giorni. La relativa novità di questo dibattito sembrerebbe essere l'accento che questa volta, forse più delle altre volte, è stato posto sul ruolo degli uomini: non più rappresentati, come è purtroppo spesso accaduto in passato, quali 'amanti gelosi' o quali 'mostri' mossi da qualche patologia mentale, bensì quali 'figli' di una precisa e determinata cultura che insegna loro, sin da piccolissimi, a riprodurre iniquità, prevaricazioni, soprusi e violenze.

Parliamo di relativa novità perché, al di là del grande dibattito mediatico, è ormai da più di cinquant'anni che, a livello tanto internazionale quanto nazionale, all'interno della galassia delle associazioni e dei movimenti così come all'interno del mondo delle scienze umane, si indaga il genere maschile e lo si fa evidenziando il ruolo di riproduzione sociale che le pratiche educative, tanto formali quanto non formali, hanno nel processo di formazione identitaria. La novità, dunque, consisterebbe nella diffusione, al più grande pubblico, di concetti e analisi che fanno ormai parte del DNA di un discorso più ristretto e meno diffuso – si potrebbe dire specialistico – che, attraverso le sue ricerche, ha mosso numerosi passi lungo il cammino di riflessione sulle questioni di genere.

Questo *decalage* può produrre effetti distorsivi di non poco conto da un punto di vista concettuale e fattuale. Si pensi, ad esempio, all'idea – molto presente nell'attuale dibattito mediatico – secondo cui il genere maschile sarebbe una realtà unica, compatta, dalle caratteristiche stabili e universali, rimuovendo in un solo colpo dalla scena discorsiva i risultati a cui sono pervenuti i movimenti associativi e i centri accademici nel mostrare che il maschile *si fa* in molti modi, che esiste cioè una pluralità di forme di maschilità che si esprimono attraverso pratiche affettivo-emotive, cognitive, socio-relazionali e azionali molto differenti l'una dall'altra. E che tali pratiche si relazionano ad altrettante differenti pratiche affettivo-emotive, cognitive, socio-relazionali e azionali che innervano, anche qui, i numerosi modi in cui si agisce/si costruisce la femminilità, secondo un 'gioco' relazionale fatto al tempo stesso di cooperazione e conflittualità. Un gioco, questo, che nella maggior parte dei casi – complice la millenaria cultura misogina occidentale – produce e reifica posizionamenti di potere difforni e impari, egemonici e discriminatori ma mai totalmente predefiniti: il potere, infatti, come ci hanno insegnato Gramsci, Foucault e de Certeau, non è qualcosa di proprio, che si possiede, ma è qualcosa che si agisce nel rapporto con l'altro e la cui distribuzione può mutare sulla base delle strategie, delle tattiche e delle resistenze. Strategie, tattiche e resistenze che ciascuna/o di noi agisce intersecando i modelli azionali elaborati a livello globale, nazionale e locale e interiorizzati, soprattutto, attraverso esperienze informali, non intenzionali, silenziose, latenti e inconsce di apprendimento.

In questo senso, il presente volume vuole provare a ridurre la distanza che sussiste tra il dibattito mediatico e quello specialistico, tentando di mettere a sistema le conoscenze prodotte, in questi ultimi decenni, dagli studi sulle sessualità, sui generi e sugli orientamenti sessuali – studi spesso ritenuti irrilevanti o addirittura zittiti dalla stessa cultura accademica – per leggere, decostruire e analizzare il modo in cui la cultura mediale, attraverso i suoi numerosi luoghi e prodotti narrativi (dalle chat alle community, dai

romanzi alle *graphic novel*, dalle serie TV a quelle visibili sulle grandi piattaforme di *streaming*), partecipa alla formazione di rappresentazioni stereotipate o, al contrario, ampie e plurali della maschilità. Un intento, questo, che ha una natura precipuamente pedagogica: non solo perché pensa le maschilità come un prodotto socio-culturale che emerge dalle concrete pratiche quotidiane di apprendimento, tra cui quelle di educazione formale e non formale, ma anche perché pensa le maschilità come il risultato sempre *in fieri* di costanti processi di formazione. Ossia la caratura pedagogica di tale interesse non è limitata alle pratiche (educativo-apprenditive) attraverso cui le maschilità si forgiavano (se fosse così, lo sguardo disciplinare con cui approcciare tale oggetto di ricerca avrebbe potuto essere quello della sociologia dell'educazione, dell'antropologia dell'educazione o, ancora, quello della psicologia dell'educazione), ma deriva dalla natura stessa del processo che si vuole investigare: il processo di formazione umana dell'essere umano quale oggetto di studio specifico del sapere pedagogico.

Inoltre, l'obiettivo – di certo ambizioso – che tale volume si pone non deve essere inteso come una 'risposta' al dibattito mediatico a cui si è fatto riferimento in apertura. Il termine 'risposta', infatti, rimanda alla reazione di qualcuno all'atto comunicativo primigenio di qualcun altro. La progettazione e la realizzazione di questo volume, invece, sono notevolmente precedenti al dibattito delle ultime settimane e si inseriscono in un *humus* culturale che è quello del Gruppo di lavoro *Intersezioni pedagogiche. Sessi, generi e sessualità* della Società Italiana di Pedagogia (SIPed), coordinato dal professore Giuseppe Burgio dell'Università "Kore" di Enna e dalla professoressa Anna Grazia Lopez dell'Università di Foggia. Un gruppo di lavoro che, sin dalla sua istituzione, si è posto come un luogo di confronto e scambio paritetico e democratico, come un luogo di apprendimento e di crescita per tutte le persone che lo compongono, come una comunità aperta a nuovi progetti e pronta a investire su di essi.

È in questo luogo e, più in particolare, nel corso del primo Seminario del Gruppo, svoltosi a Foggia nella primavera del 2022, che è avvenuto l'incontro tra ricercatrici e ricercatori accomunate/i dalla voglia di lavorare sull'analisi dei processi di formazione alle maschilità nei 'luoghi' del contemporaneo. Tale incontro ha permesso di intensificare e stabilizzare gli scambi all'interno del Gruppo di lavoro, creando così le condizioni per dare corpo al progetto di questo volume. Inizialmente, ciò che ha legato le autrici e gli autori che hanno poi contribuito alla realizzazione del presente volume era la volontà di analizzare le rappresentazioni sociali che i prodotti mediatici elaborano della/delle maschilità al fine di indagare il loro impatto sui concreti processi di formazione degli uomini nel corso della loro vita. Tuttavia, il costante lavoro di studio, ricerca e scrittura ha portato a una

condivisione tale che, in maniera non predeterminata, il lavoro si è andato focalizzando sul processo di formazione in una precisa età della vita umana: l'adolescenza. L'oggetto di studio, dunque, del presente volume si è andato via via sempre più centrando sui processi di formazione alle maschi-
lità in età adolescenziale, con particolare attenzione alle esperienze di apprendimento informale che prendono forma negli spazi mediali contemporanei.

Proprio la contemporaneità è risultata la cifra interpretativa comune e imprescindibile per ricercare una prospettiva pedagogica di più ampio respiro che permetta di aggiungere qualcosa di nuovo a una discussione sulle carenze del sistema educativo in materia di affettività e sessualità che si ripete, identica, troppo spesso. Prendere atto delle lacune del sistema educativo e ribadirle in seguito a ogni drammatico evento di violenza di genere, infatti, non basta a mettere a sistema una critica radicale del più ampio sistema delle strutture sociali e culturali del patriarcato e dell'eteronormatività a cui è ancorato. Ma non basta neanche a costruire progetti di intervento in grado di colmare quelle lacune, perché limita il loro raggio di azione e interpretazione all'esistente.

Qualsiasi proposta educativa, innovativa o rivoluzionaria che sia, è votata al perpetuarsi della situazione se svincolata del fondamento pedagogico che riconosce la formazione di tutte le identità di genere nei termini di un processo articolato, complesso e che trova negli elementi della contemporaneità la sua condizione di necessarietà. Una delle premesse prime che i contributi del volume si impegnano a dimostrare è, dunque, quella, storicamente a lungo taciuta, della maschi-
lità non soltanto come esito di un processo formativo ma anche come dispositivo a sua volta di ulteriori sviluppi formativi che, proprio grazie alla contemporaneità, procedono nella direzione della pluralizzazione dei modelli e delle identità maschili.

Tutto ciò che si lega all'azione processuale della formazione, garantisce alla pedagogia e, dunque, all'educazione una possibilità di intervento sempre attuabile. Viceversa, ciò che anche culturalmente e storicamente viene considerato innato può, più facilmente, diventare nei fatti sinonimo di immutabile. Affermare questo e, contestualmente, riconoscere all'adolescenza il periodo più evidente ed esplicito del cambiamento legato alla crescita ha direzionato lo sguardo delle singole ricerche delle autrici e degli autori che si sono confrontate/i con uno sguardo pedagogico e di genere sul processo formativo delle maschi-
lità verso la realtà del divenire adolescenziale, riconosciuto, a più voci, come il periodo biografico di un tirocinio formativo dell'identità. Tra le fila dei discorsi che, qui, la ricostruiscono, l'adolescenza non risulta essenziale 'solo' come elemento evolutivo cardine di quel processo di moratoria dell'identità, per quanto di fonamen-

tale importanza alla comprensione pedagogica del tema. Il binomio interpretativo dell'adolescenza-contemporaneità assume anche il ruolo e la rilevanza di un laboratorio sociale in cui varie e variegata espressioni della maschilità sperimentano, e contribuiscono a innovare, la visione di genere dell'intera società. Soffermarsi sulle adolescenze, in questa duplice prospettiva, consente alla riflessione pedagogica di mettere a fuoco e in evidenza non soltanto l'aspetto evolutivo dell'identità di genere ma, soprattutto, quello educativo ad essa connesso che emerge dal confronto generazionale con i modelli canonici e tradizionali della maschilità, rigorosamente al singolare.

Un sistema educativo privato della categoria concettuale e pedagogica della maschilità come elemento significativo del processo di soggettivazione replicherà, nei confronti dei soggetti che varcano la soglia della pubertà, la richiesta di dismettere, progressivamente, il proprio sentire più autentico, se non proprio incoraggiato quantomeno consentito e più tollerato durante l'infanzia e la fanciullezza. L'adolescenza, così, anche sul piano pedagogico si riduce allo spartiacque tra la maschilità infantilizzata del bambino e quella matura dell'adulto. Il periodo di formazione dell'identità di genere in adolescenza per i maschi diventa il tentativo di coincidere al meglio con l'idea e con l'immagine che gli ambiti dell'educazione formale si limitano a tramandare.

Da qui l'esigenza vitale dell'adolescenza di rifugiarsi o ricercare, prevalentemente, negli ambiti dell'educazione informale delle risposte formative altre. Riconoscere questo, per la pedagogia significa prendere atto, per puntarvi l'attenzione, sul *gap* esistente, e che proprio le forme fluide della contemporaneità tendono ad ampliare, tra la maggior parte di ciò che le e gli adolescenti apprendono e costruiscono circa i generi e la sessualità in modo informale e la maggior parte di quello che viene loro riconosciuto come ufficialmente educativo dalle attività di apprendimento formale. Se, però, l'educazione, rispetto alle questioni di genere, è, anche storicamente, un motore della dinamica culturale, non può più essere concepita se non in relazione all'innovazione delle pratiche, delle forme, dei linguaggi e delle esperienze. L'educazione informale non si fa manuale alla mano, per definizione. Ma si può fare riflettendo pedagogicamente sulle strutture grazie alle quali i soggetti fanno esperienze di valore culturale. E per farlo bisogna, innanzitutto, esplorarle per conoscerle. Ogni passaggio della vita contiene un valore educativo informale; in particolare nei confronti dell'adolescenza la responsabilità educativa di ciò che accada nei contesti dell'informale rispetto alla formazione delle identità di genere non può più essere ignorata o sottovalutata, confondendo informale con informe. A partire da queste considerazioni generali, quelle specifiche che seguono nel volume possono condur-

re a implementare nuove dinamiche dell'educazione che valorizzino lo scambio di conoscenze tra gli ambiti dell'informale e del formale per ampliare nuove visioni pedagogiche di genere e sul genere.

Da più voci nel volume si evidenzia una critica nei confronti dell'educazione formale che, nello specifico delle questioni legate alla maschilità, appaiono connotate dagli effetti collaterali di quel post narcisismo ben identificato da Lancini. Il maschio adolescente, nel confronto con i modelli formali dell'educazione, si avvia a diventare il maschio adulto che perpetrerà questo processo di sostituzione in luogo del riconoscimento, di accettazione e gestione di complesse affettività e emozioni narcisistiche attraverso la ricerca immediata del consenso e, in definitiva, con la rinuncia a sé stesso per somigliare a un'immagine del maschile immutabile. Relativamente a questo processo, l'educazione si trova di fronte al suo bivio costitutivo: avallare il circolo vizioso, facendosene complice, o farsi inciampo e agire a pieno il proprio potenziale di trasformazione individuale e sociale.

In questi termini, la ferma condanna sugli eventi drammatici della contemporanea violenza di genere, per non rischiare di limitare lo sguardo all'esistente, ha bisogno di ricercare qualcosa di diverso, qualcosa che non solo esprima solidarietà alle vittime, che non chieda vendetta senza riflessione, che non assolva o condanni le istituzioni educative e che non ci assolve in quanto partecipi di questa contemporaneità. In sostanza, qualcosa che possa farci mettere tutto in discussione per andare avanti insieme. Soprattutto, qualcosa che possa portare a una liberazione collettiva dai modelli della maschilità tossica, anche per gli uomini. Prima di tutto per loro.

Il volume che segue tenta di tracciare una strada in questa direzione, consapevoli che, se non l'unica possibile e nemmeno la più semplice, sia decisamente quella più necessaria, oggi e qui.

Parte prima
La formazione delle maschilità.
Coordinate storico-teoriche

Educare alla superiorità. Uno sguardo comprensivo su tre modelli di formazione alla maschilità adolescenziale tra antico e moderno

di *Fabrizio Chello*

1. Assumere uno sguardo comprensivo. Una premessa epistemologica e metodologica

Il presente contributo si apre, sin dal titolo, con un invito alla ‘comprensione’, più precisamente con l’invito ad assumere uno sguardo comprensivo al fine di ragionare su alcuni modelli di formazione alla maschilità in età adolescenziale che si sono diffusi, nella pedagogia occidentale, durante le epoche antica, medievale e moderna. Tuttavia, tale invito – se non immediatamente derubricato, in conseguenza dell’intendere l’aggettivo ‘comprensivo’ come sinonimo di ‘indulgente’, ‘accondiscendente’ o ‘mite’ – può creare non pochi dubbi nella lettrice o nel lettore, soprattutto se avvertita/o.

Infatti, se il termine di cui qui si discute – comprensione – è inteso nella sua origine latina ossia nel senso dell’atto intellettuale volto ad afferrare, ad abbracciare, a prendere con sé qualcosa di sconosciuto per farlo proprio, per interiorizzarlo e per metabolizzarlo, allora l’invito può suonare improbo per la sua estensione, creando non pochi dubbi rispetto alla sua solidità epistemologica e metodologica. In effetti, a tutta prima, questo invito può apparire poco ‘fondato’ in ragione di tre elementi che lo caratterizzano:

1. la categoria concettuale usata per definire l’oggetto di ricerca;
2. la vastità temporale del campo di indagine;
3. la scarsa delucidazione del metodo di investigazione.

In particolare, il primo argomento critico che può essere mosso contro tale invito riguarda l’uso improprio della categoria concettuale di ‘adolescenza’. Al di là dell’esistenza nelle lingue antiche di uno o più termini che si riferivano a questa età della vita, le analisi storiche condotte nelle diverse scienze umane (pedagogia, sociologia, psicologia, antropologia, ecc.) concordano nel ritenere che una rappresentazione sociale condivisa, estesa e diffusa dell’adolescenza sia rintracciabile, nel mondo occidentale, solo in

età contemporanea e, più precisamente, nel corso della seconda metà del XIX secolo. Infatti, seguendo la ricostruzione ormai classica elaborata da Gillis (1974), è in relazione a una serie di profonde trasformazioni economiche, sociali e politiche che hanno segnato la nostra parte di mondo – quali la seconda rivoluzione industriale, l’assunzione da parte della borghesia di un ruolo egemone e la richiesta di riforme liberali e democratiche – che è possibile cogliere l’emergere di condizioni materiali e immateriali che condussero le famiglie europee, in specie quelle della *middle class*, a orientare la propria prole (soprattutto i figli maschi) a prendere parte a processi di istruzione più lunghi, inducendoli a frequentare le scuole secondarie al fine di far loro acquisire più conoscenze e competenze.

Tuttavia, l’allungamento dei tempi di istruzione non è da intendersi come un elemento isolato e deterministico, ma è parte di un più generale sviluppo di pratiche educative, sia formali sia non formali, che le genitrici e i genitori attuarono per proteggere le ragazze e i ragazzi, controllarne i comportamenti e definirne i gusti e i valori. Si pensi – riprendendo le ricerche di Cambi (1974; 2010) sulla borghesia ottocentesca – ai percorsi di apprendistato non produttivi, ai nuovi rituali sociali fatti di conversazioni e feste, ai viaggi educativi in giro per il vecchio continente così come agli interventi per contenere l’espressione dei comportamenti indisciplinati e disadattivi dei ragazzi e delle ragazze appartenenti ai ceti sociali più bassi.

È in questa temperie culturale, dunque, che si venne a strutturare un discorso su cosa significasse essere giovani (cfr. Levi, Schmitt, 1994; Dal Lago, Molinari, 2001; Dogliani, 2003; Sorcinelli, Varni, 2004) e, più nello specifico, una riflessione sugli aspetti positivi e negativi di quella energia vitale illimitata e tempestosa che sembrava caratterizzare coloro i quali non erano né più bambini né ancora adulti (cfr. Chello, 2009; 2024b). Lì dove la costruzione di un tale regime discorsivo – come si vedrà nei due successivi contributi di questo volume (cfr. Chello, *infra*; Maltese, *infra*) – condusse le nascenti scienze umane, in specie la psicologia, a forgiare la categoria concettuale di ‘adolescenza’, delineandone le caratteristiche specifiche e definendo conseguentemente le pratiche educative più adeguate a questa fase della vita.

In questo senso, utilizzare una categoria tipicamente contemporanea per leggere i modelli formativi e le pratiche educative del passato può creare non pochi problemi epistemologici e metodologici, in quanto getta una luce non congruente con l’assetto delle conoscenze antiche, medievali e moderne. Per dirlo in altri termini – e si giunge così alla seconda possibile critica –, l’invito alla comprensione che qui si propone corre il rischio di riferirsi a un campo di indagine troppo vasto in termini temporali. Rischio tutt’altro che banale se si pensa che tutta la storiografia (non solo pedagogica) degli

ultimi cinquant'anni, riprendendo la lezione dell'*Ecole des Annales*, ha criticato sia l'impostazione evenemenziale delle ricostruzioni storiche in favore di una storia di lungo (se non addirittura, si pensi a Braudel, di lunghissimo) periodo, capace di leggere i singoli eventi alla luce delle loro condizioni materiali così come delle mentalità ad essi sottese (cfr. Stoianovich, 1978), sia l'approccio di filosofia della storia che, proponendo un progetto analitico di stampo continuista e progressivo, non ha consentito di evidenziare quelle necessarie rotture e discontinuità tra epoche e fenomeni di cui Foucault (1967; 1971; 2007), ad esempio, ha dato un'eccellente testimonianza. Il rischio, dunque, nell'utilizzare la categoria di 'adolescenza' per leggere modelli e pratiche situate in periodi storici così diversi tra loro sta nel non cogliere pienamente «l'assenza di un Senso nel divenire della pedagogia e, tanto più, dell'educazione: il loro processo è senza direzione, privo di "giustificazioni" *a priori*, seminato di fratture e differenze» (Cambi, 1990, p. 109).

Un rischio, questo, che si corre – venendo così alla terza possibile critica – a causa della non esplicitazione dell'impianto epistemologico e metodologico a partire dal quale si conduce l'indagine. Chiarire il punto di vista, il metodo e gli strumenti con cui si fa ricerca è, infatti, fondamentale per interessare un confronto critico e per valutare così i risultati a cui si giunge.

Tuttavia, si può replicare alle tre critiche sin qui illustrate attribuendo all'aggettivo 'comprensivo' un significato diverso sia da quello del senso comune sia da quello etimologico, giungendo così al suo significato epistemologico e metodologico. Più precisamente, al fine di replicare alla terza possibile critica, l'aggettivo 'comprensivo' si riferisce in questo contesto a quell'approccio conoscitivo che, volendo superare la lunga diatriba tra il paradigma esplicativo delle scienze sperimentali e quello interpretativo delle scienze ermeneutiche, ritiene che entrambe le posture, per fornire risultati validi, debbano attuare un'analisi preventiva delle condizioni di possibilità della conoscenza e, in specie, della conoscenza scientifica (cfr. Apel, 2000). Analizzare tali condizioni significa effettuare una delucidazione tanto storica quanto ideale dell'oggetto d'indagine (cfr. Apel, 1992; Genard, 2003; Schurmans, 2006), chiedendosi non solo quali siano le condizioni materiali e immateriali che hanno consentito a un certo fenomeno di emergere in un certo tempo e in un certo spazio, ma anche quali siano le precedenti forme storico-culturali, dominanti e minoritarie, da cui quel determinato fenomeno si distacca per porsi come nuovo (cfr. Schurmans, 2009; Chello, 2017).

In questo senso, venendo all'oggetto d'indagine del presente volume – la formazione della maschilità adolescenziale –, assumere uno sguardo epistemologico e metodologico di tipo comprensivo significa non solo analiz-

zare i discorsi e le pratiche che hanno consentito, tra la fine dell'800 e l'inizio del '900, la nascita di una rappresentazione diffusa dell'adolescenza e, in specie, di quella maschile, soffermandosi così sul carattere di innovazione e di rottura che essa ha incarnato. Ma significa anche capire se esistono precedenti forme storico-culturali che hanno attribuito significato a quella stessa fase della vita umana e, in caso affermativo, quali sono i rapporti tra queste ultime e la rappresentazione sorta all'inizio del secolo scorso. Dunque, in questa cornice epistemologica e metodologica, diviene imprescindibile – reagendo alla seconda possibile critica – sondare, anche se a tentoni, il discorso pedagogico tra antico e moderno con l'obiettivo di ricercare in esso elementi e immagini che possano creare, al tempo stesso, assonanze e dissonanze con il discorso contemporaneo.

La conseguenza principale di un tale approccio, infine, è una risposta diretta alla prima potenziale critica precedentemente illustrata. Se, infatti, si guarda alla lunga, articolata e plurale storia delle teorie pedagogiche e delle pratiche educative occidentali non è difficile imbattersi in una serie, anche cospicua, di immagini che descrivono il processo di formazione di fanciulli e ragazzi che, definitivamente usciti dalla prima stagione della vita umana – l'infanzia –, si sono ritrovati ad affrontare le sfide fisiche, sociali, culturali e politiche del loro divenire maschi maturi. Sono immagini, queste, che descrivono una fase della vita umana caratterizzata da un processo di iniziazione alle responsabilità adulte che solo una prospettiva storica eccessivamente discontinuista tenderebbe a non definire 'adolescenza'. Certo, si tratta di adolescenze profondamente diverse da quella contemporanea non solo perché la loro durata varia decisamente nello spazio e nel tempo, ma anche perché sono riservate esclusivamente ai maschi e, in particolare, ai maschi delle sole classi sociali più agiate, delle cui caratteristiche emotive e mentali conosciamo ben poco, se non nulla. Adolescenze, dunque, per pochi privilegiati che sono state, tuttavia, oggetto di una non risibile attenzione educativa, se si pensa alle diverse strategie e azioni di cura e coltivazione, più o meno esplicite e strutturate, che sono state messe in atto nel corso dei secoli per trasformare questi giovani maschi aristocratici in essere umani capaci di giungere a ricoprire posizioni di superiorità nei diversi campi di azione ritenuti importanti dalla comunità di appartenenza. Posizioni di superiorità che, derivando da una iniqua distribuzione delle risorse educative, si sono configurate come posizioni di privilegio in quanto gli elevati risultati raggiunti da costoro così come il connesso prestigio sociale e il conseguente ruolo di guida si sono fondati su profondi processi di esclusione e disparità.

Attraversando, dunque, alcune di queste forme elitarie e poco diffuse di adolescenza è possibile scoprire, nelle teorie pedagogiche e nelle pratiche

educative dell'occidente pre-contemporaneo, il nesso ancestrale che lega, *en profondeur*, questa età della vita alla costruzione di un'identità di genere maschile intesa come performante dal punto di vista comportamentale, qualificante da un punto di vista intellettuale e morale, dominante da un punto di vista socio-politico. Ed è, più nello specifico, su tre di queste diverse forme di adolescenza che il presente contributo pone l'attenzione, andando a investigare i modelli della *paideia* greca arcaica e classica, dell'*humanitas* latina delle origini e dei periodi repubblicano e imperiale, della *pédagogie princière* tardo-medievale e moderna.

2. Educare all'*areté* nella Grecia arcaica e in quella classica

Orientando lo sguardo comprensivo verso le origini prolegomeniche del discorso pedagogico occidentale, non è possibile non soffermarsi su una serie di pratiche educative e di rituali di iniziazione dedicati agli adolescenti maschi, diffusi nella Grecia pre-cittadina del periodo buio e del periodo arcaico. In questo tempo, nella penisola ellenica, al pari di ciò che accadeva in altre culture, come ad esempio a Creta, era solito sottoporre i ragazzi in età pre-matrimoniale a un periodo di segregazione, la cui durata – spesso non inferiore ai due mesi – poteva variare da comunità a comunità (cfr. Sergent, 1986). Tale periodo, nella maggior parte dei casi, aveva inizio con un rituale dal forte impatto simbolico (a Creta, ad esempio, era inscenato un rapimento) che aveva l'obiettivo di sancire la separazione momentanea del giovane maschio dal proprio clan o dalla propria fratria. Separato dai propri affetti e dalle proprie abitudini, il giovane veniva solitamente condotto in un luogo lontano e isolato dove viveva insieme ad altri pari, guidato da uno o più maschi adulti che avevano il compito di instradare i più giovani nella definizione di un modo di sentire, di fare e di pensare tipico dell'età matura. Tale periodo di isolamento, dunque, attraverso una serie di prove fisiche e sociali, serviva a sostenere il processo di formazione dell'adolescente affinché fosse in grado, una volta fatto ritorno a casa, ad assumere su di sé i compiti e le responsabilità che, in una società fortemente gerarchizzata per censo e genere, erano attribuite al maschio in età da matrimonio (cfr. Schnapp, 1994). E, infatti, tale periodo formativo terminava con un altro rito comunitario in cui al giovane-ormai-adulto veniva consegnato un oggetto (ad esempio, una spada, un elmetto o un altro elemento dell'equipaggiamento militare) che attestava la possibilità – o sarebbe meglio dire, l'obbligo – per costui di difendersi da solo e, successivamente, di difendere il proprio οἶκος (*oikos*), segnando così il suo ingresso nella comunità degli adulti (cfr. Cambiano, 2012).

Una delle forme più articolate e strutturate di questo processo ritualistico di transizione dall'immaturità alla maturità era certamente rappresentato dall'*ἀγωγή* (*agoghé*) a cui erano sottoposti i più facoltosi abitanti spartani di sesso maschile, dai sette ai vent'anni. Questo rigoroso regime educativo – contrassegnato da privazione materiale, allenamento fisico e disciplina morale (cfr. Nafissi, 2018) – prevedeva che coloro che si trovano nella fase di *ἡβᾶω* (*ebao*), ossia nella condizione di chi è nel 'fiore della vita', fossero definitivamente separati dalla famiglia di origine per vivere nel gruppo dei pari, guidati e controllati dai *παιδόνομοι* (*paidonomoi*), uomini adulti che ricoprivano il ruolo di 'conduttori' e 'supervisor', e dai loro «aiutanti, il cui nome, 'portatori di frusta', ne indica[va] chiaramente la funzione» (Pietri, 1986, p. 127). Si trattava di un sistema educativo dispotico e violento progettato e attuato dai maschi per i maschi, la cui finalità principale era non disperdere inutilmente la vitalità corporea e intellettuale dell'età puberale e adolescenziale, ma di incanalarla proficuamente verso comportamenti che potessero condurre all'*ἀρετή* (*areté*), all'eccellenza, intesa come la piena realizzazione della natura potenziale e della funzione intrinseca di ogni uomo. Lì dove, in una società – come quella greca delle epoche buia e arcaica – basata sul dominio dell'aristocrazia guerriera, l'*ἀρετή* (*areté*) veniva a coincidere con uno stile comportamentale caratterizzato dalla forza, dal vigore, dal coraggio così come dall'intelligenza astuta e vispa, dalla scaltrezza e dalla sicurezza nell'agire (cfr. Marrou, 2016).

In questo modello formativo (ma un discorso simile può essere effettuato anche per le altre città della Grecia arcaica, i cui sistemi educativi, sebbene diversi, avevano finalità non troppo lontane da quelle del sistema spartano), l'adolescenza – quale fase della vita ad appannaggio esclusivamente dei maschi delle classi sociali più abbienti – si configurava come un periodo di passaggio da una condizione – quella infantile – coincidente con la totale incapacità dell'essere umano di rispondere ai propri bisogni a una condizione diametralmente opposta – quella adulta – in cui l'essere umano, resosi indipendente dal padre, assumeva un'identità autonoma e stabile (cfr. Cantarella, 2015). L'adolescenza, dunque, era considerata un'età intermedia – che, a seconda del contesto culturale, poteva durare qualche anno, un lustro o un decennio e che, ancora, poteva essere intesa come un'unica fase della vita o che poteva essere distinta in più momenti – in cui il ragazzo aristocratico imparava a far fiorire la sua umanità, configurando la sua identità in relazione al ruolo, alle funzioni e ai compiti attribuiti al maschio adulto (cfr. Storoni Piazza, 1991).

In questo senso, nella cornice storico-culturale di cui qui si discute (la Grecia omerica, per intenderci), l'adolescenza non segnava solo la transizione dall'immaturità alla maturità, ma anche quella da un'identità di gene-

re non ancora precisamente definita (la condizione di efebo) a una salda e precisa (la condizione di maschio). Sicché la fioritura in direzione di *ἀρετή* (*areté*) era, *avant tout*, una fioritura di genere: l'eccellenza a cui il ragazzo aristocratico greco doveva mirare era l'eccellenza nell'essere maschio perché, solo attualizzando al massimo livello possibile tutte le potenzialità della sua natura maschile (forza, vigore, coraggio, astuzia, scaltrezza, sicurezza, ecc.), avrebbe potuto assumere quel comportamento adeguato a rivestire – come nel caso dei protagonisti delle canzoni epiche, si pensi all'Achille dell'*Illiade* – il ruolo di eroe guerriero o, quantomeno, di *οἰκοδεσπότης* (*oikodespotes*). Per dirlo in altri termini, l'adolescenza si configurava come un tirocinio formativo a quel tipo di maschilità che è la virilità, ossia a quella modellizzazione dell'essere maschio che accentua, amplifica e ipertrofizza la dimensione fisico-corporea, erotica, sessuale e sessuata dell'identità di genere, poiché la fa coincidere con una maschilità performante, nel pieno vigore delle sue energie (cfr. Burgio, 2021). Ossia, l'adolescenza era intesa come una fase di passaggio in cui la vitalità fisica e intellettuale del maschio aristocratico si preparava a divenire e, poi, a essere stabilmente una vitalità virile.

Tuttavia, il modello virilistico della Grecia arcaica non va confuso con quello odierno, la cui «invenzione» – per dirla con Bellassai (2011) – risale a quel periodo di grandi trasformazioni che è stato l'ultimo Ottocento e il cui *humus* è stato una cultura nazionalista, imperialista, autoritaria, razzista, sessista ed eteronormativa. In particolar modo, la grande differenza che occorre evidenziare ai fini della presente argomentazione è che il virilismo contemporaneo è emerso all'interno di quel gran movimento discorsivo, moderno-contemporaneo, sulla sessualità che ha eletto l'eterosessualità a modello di normalità (cfr. De Leo, 2021), mentre il virilismo della Grecia arcaica emerse all'interno di una temperie culturale che – come, per prima, nel contesto italiano, ha dimostrato Cantarella (1999) – concepiva la bisessualità maschile come assolutamente «naturale». Ciò vuol dire che il virilismo greco non si giocava sull'opposizione tra maschilità omosessuale e maschilità eterosessuale: al maschio greco adulto, infatti, era consentito – in diversi casi, rispettando certe regole – avere rapporti sessuali con persone del suo stesso sesso, senza che ciò intaccasse la sua identità virile. E ciò perché la virilità greca si strutturava su un altro tipo di opposizione: quella tra maschilità passiva e maschilità attiva. Più nello specifico, nella Grecia arcaica, così come in molte società pre-cittadine, la virilità si configurava, dal punto di vista del concreto rapporto sessuale (sia esso omosessuale o eterosessuale), nell'assunzione, da parte del maschio adulto, del ruolo attivo, ossia del ruolo insertivo e penetrativo, nonché del ruolo dominante.

L'adolescente, dunque, doveva imparare a diventare eccellente in tutte le sfere dell'identità virile, compresa quella sessuale, e per farlo aveva necessità di essere guidato. Tale guida era sempre incarnata dal *παιδόνομος* (*paidonomos*), che temprava, dunque, il ragazzo non solo con la privazione materiale e con l'esercizio fisico, ma anche con la sodomizzazione. Ne deriva che l'adolescente, in quanto efebo, era iniziato alla virilità attraverso la strutturazione, necessaria e doverosa, di rapporti sessuali omosessuali e, più nello specifico, attraverso l'assunzione di un ruolo sessuale passivo. Questa apparente contraddizione (assumere un ruolo passivo per imparare a divenire attivi) può essere spiegata – in accordo con Bethe (1907) – con la credenza secondo la quale la sodomizzazione avrebbe consentito il trasferimento all'efebo delle virtù virili del maschio adulto per mezzo dello sperma di quest'ultimo oppure – in accordo con Keuls (1988) – con l'ipotesi secondo la quale, in una cultura in cui il predominio e l'umiliazione erano strumenti educativi, la sodomizzazione era una potentissima risorsa di sottomissione e, dunque, di acculturazione conformativa.

In sintesi, dunque, nella Grecia pre-cittadina, l'adolescenza si configurava come una fase – più o meno lunga, a seconda dei casi e delle comunità – di passaggio alla maturità, in cui l'efebo doveva sviluppare – mediante una serie di prove fisiche, sessuali, intellettuali e morali – quelle caratteristiche specifiche dell'adulto virile che, in una società guerriera, coincidevano con una dirompente forza fisica, con una sessualità attiva e dominante, con una intelligenza arguta e con uno spirito coraggioso. Ma come mutò questo processo di formazione alla maschilità in età adolescenziale quando la società greca, nel passaggio dal periodo arcaico a quello classico, vide fiorire le *πόλις* (*polis*), le cosiddette città-stato, il cui potere non si fondava più sull'arte del dominio e della guerra, bensì su quello dell'arte della parola e della politica? Cambiando i valori di riferimento e, dunque, l'esempio di *ἀρετή* (*areté*), di eccellenza, a cui pervenire, come si trasformò il modello formativo greco e, con esso, le pratiche educative che lo sostanziarono?

Molti elementi dell'*ἀγωγή* (*agoghé*) arcaica – la separazione dal clan, la privazione materiale, l'*ethos* guerriero, l'intelligenza astuta – si persero per fare spazio a un nuovo modello formativo, la *παιδεία* (*paideia*) classica, in cui il ragazzo aristocratico sviluppava la sua identità adulta attraverso un processo di profonda partecipazione alla cultura e alla vita comunitaria della città (cfr. Cambi, 1994; Granese, 1994), prendendo parte assiduamente a tutte le occasioni pubbliche (assemblee politiche, cerimonie religiose, riti agonali, rappresentazioni teatrali, ecc.) che gli consentivano di apprendere a divenire un buon cittadino. Essere un buon cittadino, in particolare, significava prender forma insieme alla città e, nelle *πόλις* (*polis*) democratiche (si pensi ad Atene, che diventò un modello di riferimento per tutto il mondo

classico), ciò significava instaurare un rapporto di trasformazione vicendevole tra individuo e comunità. Un rapporto che si fondava sulla parola: come sostiene Arendt (2004), infatti, prendere parola in pubblico per esprimere la propria opinione e per influenzare quella altrui era considerato un atto formativo che univa, in un unico dispositivo pedagogico, il divenire tanto dei singoli quanto quello dell'intera città visto che, attraverso la parola, si prendevano le decisioni collettive. Sicché la conseguenza principale di questa nuova configurazione socio-politica e pedagogica è che l'*ἀρετή* (*areté*), l'eccellenza, si raggiungeva perfezionando le capacità di pensare, di argomentare il proprio punto di vista, di prendere le decisioni più giuste per la comunità.

Eppure, delle continuità tra *ἀγωγή* (*agoghé*) e *παιδεία* (*paideia*) sussistevano: l'importanza della prestanza fisica e con essa dell'esercizio ginnico, la centralità della preparazione militare, il ruolo rivestito da valori come la disciplina, il coraggio e la temerarietà ma, soprattutto, ciò che persisteva era un regime educativo iniquo, che continuava a differenziare gli esseri umani in relazione al censo e al genere. Ne consegue che «[i]n una situazione in cui le donne, data la loro segregazione anche e soprattutto culturale, non erano in grado di educare i figli, la formazione dei nuovi cittadini doveva necessariamente essere affidata a una figura maschile. E data la dimensione totalmente pubblica dell'uomo greco, questa figura doveva necessariamente agire in spazi diversi da quelli familiari, ed essere quindi diversa da quella paterna» (Cantarella, 1999, p. 308).

In questo senso, anche nella *παιδεία* (*paideia*), così come nell'*ἀγωγή* (*agoghé*), l'educazione degli adolescenti aristocratici continuò inevitabilmente ad essere un'educazione progettata e attuata dai maschi per i maschi. Ne consegue che, nonostante le numerose trasformazioni che distanziavano i due dispositivi pedagogici, essi erano accomunati dal fatto che la formazione all'*ἀρετή* (*areté*) coincideva con la formazione alla virilità, ossia con una formazione alla performatività del genere maschile in ambito fisico, sessuale, intellettuale, morale e socio-politico. Una virilità – è bene precisarlo nuovamente – non più guerriera, ma cittadina e, dunque, una virilità che, incarnando i nuovi valori formativi della *παιδεία* (*paideia*), si affinò, si ingentilì, si addolcì, restando però pur sempre una costruzione genderizzata basata sul privilegio e sul predominio.

La permanenza di tale sostrato virilistico della formazione classica è attestata anche dal fatto che la pratica educativa dell'omosessualità iniziatica, tipica delle società pre-cittadine, venne confermata anche con la fioritura delle *πόλις* (*polis*) e del connesso sistema istituzionale attraverso la strutturazione di un dispositivo educativo – che è passato alla storia sotto il nome di pederastia – stabile, formalizzato e regolato da un inderogabile galateo.

Tuttavia, come ricostruisce Foucault (1984, pp. 207-208) ne *L'uso dei piaceri*, la pederastia – a differenza dell'omosessualità iniziatica di epoca arcaica – non si risolveva nella sola dimensione sessuale – peraltro necessaria, obbligatoria e spesso violenta –, ma assumeva senso all'interno di una relazione caratterizzata anche da una dimensione emotiva e sentimentale. Più precisamente, il rapporto sessuale tra l'*ἐραστής* (*erastès*), l'adulto virile, e l'*ἐρώμενος* (*eromenos*), l'adolescente efebo, si inscriveva in un complesso rituale di corteggiamento che conduceva l'uomo adulto a dare attenzioni, a offrire regali, a dedicare poesie all'efebo, affinché costui si convincesse a concedersi al pederasta, strutturando così una intensa relazione amorosa. Un amore che – proseguendo la lettura di Foucault, che si richiama al *Simposio* di Platone – non si configurava come volgare e lascivo, al pari di quello governato da Afrodite Pandemos, ma era un amore ispirato da Afrodite Urania, assumendo così la forma di un amore stabile e nobile negli intenti, in quanto non esclusivamente mosso dal desiderio fisico o dalla volontà di dominio, bensì dall'ideale di aiutare l'efebo nella sua crescita formativa, costruendo per lui un percorso di emancipazione che lo avrebbe condotto a essere un buon cittadino.

In questo senso, in epoca classica (ma lo stesso discorso vale anche per la successiva epoca ellenistica), l'amore tra l'amante adulto e l'amato efebo era socialmente accettato ed era considerato onorevole a certe condizioni, quali:

- il rispetto dei vincoli di età che definivano l'efebia e l'adulità¹;
- la non obbligatorietà del rapporto sentimentale-sessuale che, a differenza di quanto accadeva nella Grecia arcaica, doveva essere libero, avendo sempre l'efebo la possibilità di rifiutare le *avances* del pederasta o di troncare la relazione, sebbene – come sottolinea Cantarella (1999, p. 271) nelle conclusioni alla seconda edizione della sua ricerca sulla bisessualità nel mondo antico – il corteggiamento si veniva a configurare

¹ Cantarella (1999, pp. 63-65) sostiene che, per quanto concerne l'amato, l'età dovesse essere compresa tra i 12 e i 17 anni: al di sotto dei 12 anni, il rapporto pederastico era considerato un'infamia, mentre al di sopra dei 17 anni la trasformazione fisica dell'efebo, a causa della definizione dei caratteri sessuali secondari, lo rendeva decisamente molto meno attraente, sebbene non sono pochi i casi in cui il rapporto pederastico proseguiva anche oltre i 18 anni. Per quanto concerne l'amante, costui doveva avere un'età superiore ai 25 anni e doveva terminare la sua attività pederastica nel momento in cui sposava una donna, tuttavia l'autrice mette profondamente in dubbio l'idea per la quale il matrimonio sanciva il definitivo passaggio all'eterosessualità. Tra i 18 e i 25 anni, periodo in cui per i Greci non si era né più efebi né ancora adulti, i ragazzi, definiti *νεανίσκοι* (*neaniskoi*), erano considerati «come persone dallo stato incerto e ambivalente, al tempo stesso *paides* e *neoi*, e quindi al tempo stesso scapestrati e ragionevoli e, in campo sessuale, al tempo stesso passivi e attivi. Il che significava, ovviamente, che essi non potevano essere dei buoni amanti» (*Ibid.*, p. 53).

per l'efebo come una esperienza socialmente e personalmente gratificante, dunque difficilmente rifiutabile;

- il non subitaneo cedimento, da parte dell'efebo, ai tentativi di corteggiamento del pederasta in maniera tale da verificare le buone intenzioni di quest'ultimo che, come si è detto, dovevano coincidere con un reale interesse alla formazione del giovane e, dunque, con la volontà di condurlo alla saggezza;
- la caratterizzazione sentimentale, intellettuale ed etico-morale del rapporto pederastico, sebbene – è bene sottolinearlo nuovamente – la dimensione carnale, sessuale e sessuata fosse centrale, se non indispensabile.

Tali condizioni, dunque, allontanarono in maniera sostanziale il rapporto pederastico di età classica dalle sue origini arcaiche, ancestralmente definite dall'omosessualità iniziatica, conducendo l'*ἐραστής* (*erastès*) ad assumere comportamenti che noi contemporanei potremmo definire gentili e romantici, lontani dalla nostra concezione ottocentesca – come si è già detto – di virilità. Per l'uomo greco adulto di età classica, invece, il corteggiamento e l'affettività espressi nei confronti dell'*ἐρώμενος* (*eromenos*) non erano in contraddizione con la sua virilità poiché l'efebo, per la sua configurazione fisica e mentale, non era un uomo e, per questo motivo, l'*ἐραστής* (*erastès*) poteva esercitare il suo potere in tutti i campi: da quello sessuale, assumendo un ruolo insertivo e penetrativo, a quello intellettuale, insegnandogli a pensare, ad argomentare e a esprimersi in versi lirici, fino a quello morale, mostrandogli il comportamento migliore per incarnare i valori più adeguati. Per dirlo in altri termini, l'*ἐρώμενος* (*eromenos*), essendo più vicino a una donna che a un uomo, consentiva all'*ἐραστής* (*erastès*) di esercitare in maniera quasi incontrastata il proprio privilegio maschile, assicurandosi così di eccellere nella sua identità di genere.

Tuttavia, questo paragone tra l'adolescente e la donna è valido solo se si ha ben chiaro che, per i Greci, il primo aveva una natura superiore alla seconda; una natura che aveva bisogno di fiorire e, per questo motivo, andava guidata e orientata. Ma una volta che tale natura fosse giunta alla sua massima espressione, allora per l'*ἐρώμενος* (*eromenos*) era necessario abdicare al ruolo di amato, ossia al ruolo passivo, e assumere conseguentemente quello di amante, divenendo attivo. Lì dove se è vero che «per il diritto, il passaggio alla maggiore età era segnato dal compimento dei diciotto anni (cui si aggiungevano i due anni di servizio militare), la coscienza sociale sapeva che, nella realtà della vita, il passaggio dal ruolo sessuale passivo a quello attivo non avveniva da un giorno all'altro, né da un anno all'altro» (*Ibid.*, p. 53), consentendo così ai giovani di continuare a essere passivi per

qualche anno ancora. Un periodo di tempo, però, non troppo lungo in quanto la persistenza nel ruolo passivo avrebbe condotto l'uomo adulto a rinnegare la propria virilità e, dunque, a rinnegare la propria responsabilità di cittadino poiché, come sosteneva Aristofane, gli uomini passivi «erano [...] gli uomini che [...] davano la misura dell'incapacità di Atene di governare la Grecia» (*Ibid.*, p. 70).

La virilità greca, dunque, non era fondata su una base – in senso stretto – omofoba, ma si erigeva piuttosto su una matrice misogina, a partire dalla quale assumeva forma la logica oppositiva attivo-passivo, che poteva essere applicata a ogni essere umano, compreso il maschio adulto che, continuando a essere passivo, si rendeva colpevole di 'farsi donna' e, dunque, meritava di essere ridicolizzato², marginalizzato e, in alcuni casi, escluso.

3. Educare al dominio nella Roma monarchica, repubblicana e imperiale

La ricostruzione, effettuata nel precedente paragrafo, dei modelli formativi alla maschilità in età adolescenziale in Grecia antica ha consentito di mettere in evidenza il nesso costitutivo e inscindibile tra virilità e cittadinanza: essere virili, ossia raggiungere l'eccellenza performativa nella costruzione della propria maschilità, era tanto nell'*ἀγωγή* (*agoghê*) arcaica quanto nella *παιδεία* (*paideia*) classica condizione necessaria per esercitare la propria responsabilità di cittadino e, dunque, per assolvere ai compiti che tale ruolo attribuiva. Per dirla con Foucault (1984), l'onorabilità del ragazzo greco – derivante dall'instaurare un amore illustre con un pederasta virtuoso e dall'esprimere la propria virilità al tempo giusto – «riguarda[va] [...] il suo status, il suo posto avvenire nella città» (p. 209).

Un legame altrettanto sostanziale tra virilità e cittadinanza fondava anche il mondo romano, sebbene i due concetti assunsero significati profondamente diversi da quelli greci. In effetti, che la virilità fosse, per il *civis romanus* ossia per il maschio libero romano, una virtù politica è una conclusione generalmente condivisa in letteratura al punto tale che, da Veyne (1992) in poi, si è soliti definire la virilità romana come basata sullo stupro, ossia come una maschilità talmente dominante e violenta che non si arrestava di fronte a nessun limite e che agiva per sopraffazione tanto in campo privato (sessuale, matrimoniale e familiare) quanto in quello pubblico (pro-

² Cantarella (1999, pp. 70-71) spiega che il processo di messa in ridicolo degli uomini adulti passivi avveniva soprattutto attraverso l'uso di epiteti ingiuriosi che facevano riferimento all'atto sessuale della sodomizzazione come, ad esempio, 'culo largo', 'culo a cisterna' o, ancora, 'culo bianco' (il bianco era segno di effeminatezza).

fessionale, istituzionale e politico). Una sopraffazione che il cittadino romano esercitava sui suoi sottoposti con il corpo, con le armi, con la parola, con le leggi a seconda dei luoghi che abitava.

A tale virilità, il maschio romano era formato sin dalla più tenera infanzia attraverso un regime educativo che, a differenza di quello greco, non si fondava sulla partecipazione all'agone pubblico, ma si imperniava prioritariamente sulla centralità di luoghi privati come la casa, la famiglia, la villa (cfr. Pietri, 1986). In particolare, divenuto adolescente, il maschio romano del periodo monarchico e del primo periodo repubblicano imparava a non sottomettersi e a imporre la propria volontà (cfr. Fraschetti, 1994), seguendo le orme del *pater familias* che, in ossequio al *mos maiorum*, esercitava diritto di vita e di morte su tutti i figli e su tutte le figlie e, più in generale, esercitava un esteso dominio su tutte quelle persone (ad esempio, la moglie, gli schiavi e, in alcuni casi, i liberti) che facevano parte del suo clan (cfr. Bramante, 2007). In particolare, i fanciulli e gli adolescenti appartenenti alle classi sociali più ricche, dai 7 anni in poi, seguivano il padre nei suoi impegni quotidiani presso la villa, il foro, la Curia e il Campo Marzio, apprendendo mediante l'osservazione e l'esperienza pratica i modi di sentire, di fare e di pensare di un maschio adulto libero per poi, all'età di 14 anni, iniziare un periodo di tirocinio alla vita pubblica e di servizio militare (cfr. Santamaita, 2019, p. 63).

Anche nella Roma monarchica e in quella del primo periodo repubblicano, dunque, così come accadeva nella Grecia arcaica e in quella classica, l'educazione era pensata e gestita dai maschi per i maschi ma, a differenza del sistema greco, l'educazione – non essendo un fatto pubblico (o sarebbe meglio dire, cittadino), non ricadendo cioè tra le responsabilità delle istituzioni deputate a governare la collettività – non era affidata a terzi. Lì dove questa differenza si configura come una delle ragioni dell'impossibilità di trovare a Roma figure quali il *παιδόνομος* (*paionomos*) o l'*ἐραστής* (*erastès*) che, come si è visto, erano maschi adulti, non uniti da legami di sangue, che si prendevano cura della formazione fisica, intellettuale e morale dell'adolescente aristocratico. Si potrebbe, dunque, ipotizzare che tale assenza, congiunta al tabù dell'incesto che vincolava i padri a non avere rapporti sessuali con la prole, abbia condotto la cultura pedagogica romana a non formalizzare dispositivi educativi quali l'omosessualità iniziatica e la pederastia.

Inoltre, come evidenziato da Cantarella (1999), i suddetti dispositivi educativi erano contrari alla concezione romana di virilità e al ruolo che il maschio adulto ricopriva in società. Se, infatti, la concezione greca di virilità ammetteva che «l'amante ingaggiasse un gioco intellettuale, psicologico e sessuale» (p. 130) con l'amato e, dunque, ammetteva che il maschio adul-

to negoziasse con l'efebo la possibilità di costruire una relazione affettivo-sessuale, nella concezione romana di virilità – strutturata sulle figure del conquistatore e del violentatore –, invece, non avrebbe mai avuto spazio alcuno tale possibilità di negoziazione: se il maschio adulto romano avesse voluto sodomizzare un giovane, lo avrebbe fatto senza chiedere alcun permesso e, conseguentemente, senza inscenare alcun gioco di seduzione. Sicché, per il maschio adulto romano, «la pederastia [...], con tutto quello che comportava, era effettivamente qualcosa di inconcepibile» (*Ibid.*).

Infine, è necessario sottolineare che, mutando il concetto di virilità, mutò anche il suo modello formativo. Se il corteggiamento era ritenuto un gioco troppo debole e paritario per il maschio romano, che poteva possedere tutto ciò che desiderava, allora l'adolescente maschio di famiglia agiata non poteva essere di certo sottomesso a una doppia debolezza: quella di essere oggetto di seduzione erotico-sentimentale e quella di essere soggiogato sessualmente. «Che cittadino sarebbe mai diventato un ragazzo che, negli anni della sua formazione, avesse dovuto subire un altro uomo? Come avrebbe potuto, da adulto, diventare il supermaschio che doveva essere, in tutti i campi, se invece di imparare ad imporsi, avesse dovuto sottostare ai desideri altrui?» (*Ibid.*, p. 132).

Tuttavia, l'assenza della pratica educativa pederastica non deve far pensare, sulla scorta del modello eteronormativo emerso nell'età contemporanea, a una virilità esclusivamente eterosessuale. Infatti, l'ipotesi – a lungo sostenuta in letteratura – secondo cui l'omosessualità si fosse diffusa a Roma durante il periodo ellenistico, in seguito al contatto profondo e costante con la cultura greca, che avrebbe fatto entrare in crisi e degenerato la cultura originaria e virile del *mos maiorum*, è una congettura priva di fondamento antropologico e storico, come testimoniato da numerose fonti documentali (cfr. Hubbard, 2003). Come ha sottolineato Williams (1999), infatti, i rapporti sessuali tra maschi erano diffusi a Roma ben prima del periodo ellenistico e, anche qui, come in Grecia, erano regolati minuziosamente, sebbene in maniera molto diversa. Se, infatti, come si è detto, era impossibile, per la mentalità romana, la sottomissione di un adolescente libero che, di lì a poco, sarebbe diventato un cittadino a tutti gli effetti, allora la pratica omosessuale era possibile solo se rientrava nella cultura dello stupro e, dunque, solo se esercitata contro chi non era considerato un pari di un cittadino maschio libero.

In particolare, questi maschi impari che potevano esser trattati da oggetti di desiderio, di sopraffazione e di violenza erano, *in primis*, gli schiavi. Come ricorda Verstraete (1980), il *pater familias*, dominando su tutto ciò che era in suo possesso e su tutte le persone che vivevano nella sua dimora, aveva potere anche sui suoi schiavi (ma non su quelli degli altri *civites*),

che dovevano essere sempre disponibili a eseguire ogni richiesta del proprio padrone, tra cui quelle relative all'ambito sessuale. A tal proposito, come ricostruisce Veyne (1983), la letteratura latina precedente al processo di ellenizzazione era contrassegnata da numerose scene e situazioni in cui venivano illustrati i diversi modi «per prendersi gioco di uno schiavo, [come, ad esempio,] ricordargli quale servizio il padrone si aspett[ava] da lui, e per il quale lo schiavo d[oveva] mettersi a quattro zampe» (p. 37). Servizi, questi, che era moralmente conveniente (ma non obbligatorio) assicurare anche quando lo schiavo, divenuto liberto, non era più sottoposto al dominio di un altro uomo.

Oltre agli schiavi, gli uomini liberi romani potevano sottomettere sessualmente anche i prostituti che, a differenza delle prostitute, esercitavano solitamente (ma non esclusivamente) la propria professione non in strada e che venivano pagati con doni lussuosi che consentivano a costoro di mantenere una vita agiata (cfr. Friedman, 2014).

In entrambi i casi, dunque, le pratiche omoerotiche erano da intendersi come «al tempo stesso una manifestazione sociale del potere personale del cittadino [...] e una riconferma, per lui, della sua potenza virile, alla cui espressione un solo limite era posto, per il bene della città: [non abusare di uomini liberi]» (Cantarella, 1999, p. 132). In particolare, secondo Cantarella, le pratiche sessuali tra maschi consentivano all'uomo libero di dare il massimo sfogo alla propria virilità in quanto era «[t]roppo facile e troppo poco, per un vero uomo, far soggiacere ai suoi desideri le donne. Al maschio romano potente e inesauribile le donne non potevano bastare. La sua sessualità esuberante e irrefrenabile doveva esprimersi senza limiti: egli doveva possedere tutti i possibili oggetti del suo desiderio, indipendentemente dal sesso» (*Ibid.*, pp. 130-131).

In questa virilità da stupro, a cui era educato l'adolescente romano, il maschio poteva assumere, tanto nei rapporti eterosessuali quanto in quelli omosessuali, solo ed esclusivamente il ruolo attivo e dominante. Come in Grecia, dunque, il principio costitutivo della virilità non era l'orientamento sessuale, bensì il ruolo sessuale: la passività, non solo quella connessa al sesso anale ma anche quella legata al sesso orale, era considerata riprovevole in quanto il maschio doveva ricevere – e non dare – piacere e tale piacere raggiungeva il suo *climax*, tanto nella sodomizzazione quanto nella *fellatio*, con l'esercizio del dominio fisico e mentale sulla persona che era, in quel momento, a suo servizio (cfr. Kamen, Levin-Richardson, 2015). In questo senso, era virile solo l'uomo che assumeva il ruolo di '*fellator*' (= l'uomo insertore nel rapporto orale) e di '*cinaedus*' (= l'uomo penetratore nel rapporto anale), mentre l'*irrumatus*' (= l'uomo che subiva il rapporto orale) e il '*pedicatus*' (= l'uomo penetrato nel rapporto anale) non solo era-

no socialmente colpevolizzati, attraverso lo scherno e la derisione così come la marginalizzazione e l'esclusione, ma durante l'epoca repubblicana, con la *lex Scatinia*, vennero anche perseguitati giuridicamente, sebbene con una sanzione pecuniaria non sempre applicata (cfr. Sandirocco, 2009).

Tuttavia, il concetto romano di virilità e, con esso, le pratiche educative volte a formare adolescenti virili subirono, nel lungo periodo repubblicano, una trasformazione importante, questa sì – a differenza della diffusione delle pratiche sessuali tra uomini – dovuta al profondo contatto con la cultura greca nel corso del processo di ellenizzazione. Infatti, come sostiene Cantarella (1999, p. 163), all'antico *ethos* dello stupratore «che affida[va] la sua virilità alla capacità di sottomettere indifferentemente uomini e donne», si venne a sviluppare un nuovo modo di vivere la sessualità e, in particolare, la sessualità tra maschi, più aperto alla tenerezza e alla dolcezza: una sessualità che poteva accogliere anche baci, carezze e coccole.

Tale apertura alla tenerezza comportò due importanti superamenti della tradizione del periodo monarchico. Il primo concerneva il rapporto tra maschi adulti e maschi adolescenti: se, come si è visto, era impossibile per un romano del periodo monarchico o del primo periodo repubblicano sottomettere un giovane libero, con l'ellenizzazione la pratica della pederastia penetrò anche a Roma. Sono numerose le fonti – anche letterarie – che attestano che, in pieno periodo repubblicano, i *praetextati* – ossia i ragazzi che vestivano la *praetexta*, una tunica bianca bordata di porpora, a testimoniare la loro differenza dagli adulti liberi, che vestivano la tunica bianca – fossero spesso vittime di adescamento: essi, infatti, erano spesso seguiti per strada, silenziosamente e insistentemente, da maschi adulti liberi che volevano sedurli e possederli. Tuttavia, a differenza della pederastia greca, la pratica dell'adescamento, anche se poteva assumere forme romantiche (come, ad esempio, lo scrivere poesie per l'adolescente amato), non ebbe mai alcun intento pedagogico: il maschio adulto non aveva alcuna intenzione di fornire all'adolescente le condizioni educative per formarsi all'eccellenza, ma solo ed esclusivamente la volontà di soddisfare il proprio piacere dominante (*Ibid.*, pp. 152-156).

Il secondo superamento riguardava il ruolo sessuale nei rapporti omoeotici: se la passività continuò, anche durante il processo di ellenizzazione, a essere considerata riprovevole, esempi di grandi guerrieri – come Cesare o Augusto – di cui si conoscevano bene i gusti sessuali suggeriscono che, nel passaggio dalla tarda repubblica al principato e poi all'impero, gli uomini passivi potevano essere considerati comunque virili se dimostravano di essere non effeminati, fisicamente prestanti, attivi nei rapporti eterosessuali, valorosi in battaglia, scaltri e veloci intellettualmente. Insomma, la virilità – considerata sempre «la massima virtù del cittadino» – iniziò ad

essere considerata come «un fatto complessivo, che coinvolgeva e comprendeva la forza fisica, la superiorità bellica, il carattere e la sessualità» (*Ibid.*, p. 203).

In questo senso, l'ellenizzazione della cultura romana comportò una prima importante trasformazione della virilità da stupro ma, in accordo con Veyne (1987), il cambiamento più radicale nell'etica sessuale di questo popolo italico avvenne nel periodo imperiale, quando emerse la cosiddetta 'eterosessualità riproduttiva', secondo cui i rapporti sessuali – soprattutto durante il matrimonio – dovevano avvenire tra persone di sesso opposto, all'interno di un rapporto stabile e basato sulla fedeltà e dovevano essere finalizzati alla riproduzione della specie. In particolare, secondo l'autore, tale sostanziale mutamento avvenne in maniera progressiva in relazione a due principali mutamenti socio-culturali che andarono a intaccare la rappresentazione tradizionale del maschio romano:

1. il primo mutamento è il passaggio da un'aristocrazia "concorrenziale" – in cui i gruppi familiari di questa classe sociale erano in contrasto tra loro per la detenzione del potere, con la conseguenza che il *pater familias* doveva costantemente dimostrare di sapere gestire e vincere tale conflitto – a una aristocrazia sottoposta al volere del principe e, poi, più tardi dell'imperatore – in cui tutti i gruppi familiari aristocratici avevano la stessa funzione servile, con la conseguenza che il *pater familias* non doveva più dimostrare di essere fisicamente performante, ma doveva dimostrare di essere un collaboratore fedele e fattivo;
2. il secondo è il riscatto sociale della classe media che, potendo vantare di non essere ridotta in schiavitù ma non avendo la stessa influenza economica e sociale delle classi più agiate, iniziò a differenziare il proprio stile di vita, assumendo un comportamento basato sull'autocontrollo del desiderio e dell'istinto, sulla repressione dell'eccesso, sull'assunzione di uno stile più morigerato e meno violento, facendo venire così meno tutte le caratteristiche fondamentali che il tradizionale maschio adulto romano avrebbe dovuto incarnare.

Oltre a questi due fattori di trasformazione, Rousselle (1985) individua anche l'emergenza, tra il I e il II secolo d.C., di un discorso medico tutto volto a individuare nell'attività sessuale un pericolo per la salute, propugnando l'astinenza sessuale come condizione per un più solido e continuativo benessere. Secondo l'autrice, infatti, in una società in cui l'aristocrazia non era più concorrenziale ma servile, i maschi liberi appartenenti agli strati più alti della società non avevano più giornate impegnate con l'esercizio ginnico e guerresco, bensì giornate caratterizzate da riunioni, incontri e attività sedentarie che indebolirono la loro prestanza fisica, con il conseguen-

te richiamo – da parte medica – a controllare l'alimentazione e a ridurre l'attività sessuale.

È su questo impianto discorsivo che poi si andò a implementare la predicazione stoica, tutta volta al controllo delle passioni attraverso nuovi valori morali come l'ascetismo, la castità e la fedeltà. Valori che crearono, nella tarda età imperiale, le condizioni per la diffusione del cristianesimo e della sua morale fortemente controllante rispetto alla sessualità e dichiaratamente avversa alla bisessualità e all'omosessualità (cfr. Cantarella, 1999, pp. 258-265).

4. Educare al primato nell'Europa tardo-medievale e moderna

L'esistenza di una rappresentazione sociale dell'adolescenza nella cultura pedagogica greca e romana, come si è già detto nel paragrafo di apertura del presente contributo, non deve indurre a pensare che questa condizione fosse universalmente diffusa. Al contrario, nei numerosi secoli che compongono l'età antica, sia nella cultura greca sia in quella romana, nella maggior parte dei casi, dopo la prima e la seconda infanzia, fanciulli e fanciulle assumevano molto velocemente lo *status* di adulto/a, senza vivere alcuna transizione formativa. Ciò significa che la possibilità di definirsi adolescente era riservata a pochissime persone, poiché essa – al pari di altre condizioni educativo-formative – era strettamente legata al genere, al censo e al ruolo sociale (cfr. Cambi, Ulivieri, 1994).

A tal proposito, come accertato dagli studi di storia dell'educazione antica condotti secondo una prospettiva di genere (cfr. Cantarella, 1986; Frasca, 1991; 1996; 2007; Giallongo, 1981; Seveso, 2003; 2007; 2010; 2012; 2019), le bambine e le fanciulle – indipendentemente dall'appartenenza socio-economica e culturale (a parte poche e rare eccezioni) – si ritrovavano, intorno ai sette anni, ad apprendere a gestire le proprie emozioni e i propri sentimenti, a strutturare i propri atteggiamenti e comportamenti e a costruire modalità di pensiero sostanzialmente simili a quelle di una donna adulta della loro classe sociale. Imparavano, ad esempio, a svolgere le più disparate mansioni di cura e gestione della casa di famiglia e si preparavano al matrimonio, essendo cedute in sposa dal padre tra i dodici e i quindici anni. Non avevano accesso, dunque, a nessun percorso di istruzione o a nessun percorso più o meno formale di educazione intellettuale, morale e politica (cfr. Covato, 2023).

Si può dire lo stesso dei bambini nati in condizioni di schiavitù o di estrema indigenza e qualcosa di simile accadeva anche ai bambini e ai fanciulli appartenenti alle classi sociali medio-basse. Essi, infatti, intorno ai

setti anni, venivano immediatamente introdotti al lavoro manuale, sia esso agricolo o artigiano, ed erano socializzati – attraverso pratiche informali e diffuse di inculturazione – a modi di fare e pensare specifici della loro condizione socio-economica. Ad esempio, nell’antica Grecia, nel periodo arcaico, i bambini e i ragazzi delle classi sociali più svantaggiate ascoltavano i racconti di Esiodo ambientati in campagna, affinché sviluppassero una mentalità tecnico-strumentale, a differenze di quelli delle classi aristocratiche che, lontani dai sacrifici del *negotium*, erano esposti ai racconti delle gesta degli eroi guerrieri, affinché – come si è visto nel secondo paragrafo di questo contributo – apprendessero le virtù del coraggio e della forza (cfr. Santamaita, 2019, p. 38).

In questo senso, per tutta l’età antica, vivere pienamente l’adolescenza era – lo si ripete – un privilegio riservato ai soli maschi, liberi e aristocratici. E tale privilegio, nella cultura pedagogica Occidentale, è stato riprodotto – se non ulteriormente enfatizzato – di epoca storica in epoca storica, almeno fino a tutta la piena modernità. Si pensi, ad esempio, ai percorsi educativi di stampo monastico consacrati, tra l’alto e il basso medioevo, ai figli maschi – solitamente i secondogeniti – dei ceti eminenti: dopo una prima alfabetizzazione in contesto familiare, questi fanciulli e questi adolescenti erano trasferiti nei più importanti monasteri d’Europa e frequentavano le scuole abbaziali e cattedrali, dove partecipavano a un lungo processo di formazione culturale e religiosa che si strutturava a partire dal delicato e complesso incontro tra la cultura cristiana e quella classica, sia greca sia latina (cfr. Rosso, 2018). Un percorso, questo, che nel basso medioevo in parte si trasformò – a causa della sempre più importante presenza delle scuole comunali – e che si andò completando con la formazione dei chierici all’interno delle nascenti università (cfr. Pellegrini, 2005).

Queste esperienze delineano l’immagine di un’adolescenza esclusiva, fornendo così le basi simbolico-culturali per la nascita e lo sviluppo di quella peculiare figura di piccolo e poi di giovane maschio, bianco, libero e aristocratico che si strutturò, con sempre maggiore attenzione pedagogica, a partire dal Quattrocento: l’erede. Costui era il primogenito che succedeva automaticamente nella titolarità totale o parziale del patrimonio del padre defunto, assumendone non solo i beni materiali, ma anche lo *status* nobiliare e il ruolo sociale. Per tali motivi, soprattutto quando l’erede era figlio di un ricco signore, di un principe o di un re, la sua vita doveva essere sostenuta, coltivata e curata in direzione di superiorità ed eccellenza: erano molteplici le attenzioni che gli erano offerte sin dai primissimi giorni di vita, affinché superasse la prima e la seconda infanzia in salute, ma era soprattutto nel corso della fanciullezza e dell’adolescenza che l’erede veniva condotto, mediante pratiche educative basate sul controllo attento e minuzioso,

ad assumere atteggiamenti e comportamenti degni e virtuosi che si distinguessero da quelli dei suoi coetanei e che lo rendessero migliore, superiore, se non addirittura imparagonabile e perfetto (cfr. Ferrari, 2010).

In particolare, come dimostra Ferrari (2020), l'attenzione educativa per la formazione dell'erede condusse, sia in Italia sia nel resto di Europa, gli intellettuali del tempo – stiamo parlando del periodo storico che iniziò con la fine del medioevo, in particolar modo con l'umanesimo, e continuò per tutta l'età moderna, almeno fino al Settecento inoltrato – ad elaborare una *pédagogie princière*: una teoria, cioè, volta a individuare un modello formativo virtuoso per l'erede, andando così a enucleare le virtù principali che l'erede avrebbe dovuto sviluppare e le pratiche educative volte a sostenere tale crescita. Furono numerosi gli intellettuali che si impegnarono in un tale tipo di attività e, conseguentemente, furono numerosi anche i modelli formativi che ne emersero. Tuttavia, questi modelli erano accomunati tutti da almeno due elementi: la lunga temporalità formativa e la natura originaria delle virtù.

Rispetto al primo elemento, è necessario sottolineare che la *pédagogie princière* produsse pratiche educative che imposero una nuova dimensione temporale del processo di formazione: l'erede aveva bisogno di tempi lunghi per assurgere al ruolo che gli spettava al punto che, ad esempio, nel ducato milanese degli Sforza, nella seconda metà del Quattrocento, assumeva piena capacità giuridica solo all'età di 25 anni, anche se il padre era già morto (cfr. Ferrari, 2000). Ciò testimonia che, dal Quattrocento in poi, in Italia ma più in generale in tutta Europa, si delineò un lungo percorso di formazione per colui che avrebbe dovuto assumere su di sé grandi responsabilità politiche e questo percorso consentì una transizione all'età adulta meno rapida e concitata, creando così le condizioni di possibilità per vivere l'adolescenza.

Rispetto al secondo elemento, i valori a cui il principe doveva essere formato cambiavano, come ovvio, di epoca storica in epoca storica, di cultura in cultura. Tuttavia, ciò che accomunava i diversi modelli formativi era la radice di questi valori: la perfezione a cui doveva giungere l'adolescente aristocratico veniva a coincidere, anche in epoca medievale e in quella moderna, in maniera non troppo dissimile da quanto illustrato per il mondo antico, con la formazione della sua virilità. Infatti, come sostiene Ferrari, l'idea che l'erede dovesse essere pieno di *virtus* era strettamente collegata al fatto che dovesse essere un maschio performante: «*vir* significa anzitutto quella forza maschile che fa grande in battaglia e che dunque fa illustre» (Ferrari, 2020, p. 144), lì dove – nella *pédagogie princière* tardo-medievale e moderna – la battaglia non era solo quella realmente combattuta con le armi, ma era anche ogni situazione in cui il futuro signore, il futuro principe

o il futuro re avrebbe dovuto esprimere la propria forza fisica, intellettuale e morale per dimostrare, nel qui ed ora, di essere capace di raggiungere il primato e, dunque, nel futuro, di essere capace di gestire il potere politico.

Ancora una volta, dunque, nella pedagogia occidentale, si può osservare la stretta connessione tra virilità e cittadinanza: se il signore, il principe o il re doveva governare su tutte le persone a lui sottoposte, allora doveva raggiungere livelli di maschilità superiori alla norma al fine di dimostrare di essere forte, sicuro, affidabile, ossia capace di proteggere il proprio regno e il proprio popolo. Ma soprattutto, in una società in cui l'etica sessuale tardo-imperiale fondata sull'eterosessualità riproduttiva si era imposta come norma, al punto tale che l'intera organizzazione politica del principato o del regno si era andata strutturando intorno alla figura dell'erede (ossia intorno al risultato di tale forma di eterosessualità), essere virili significava soprattutto essere capaci di riprodurre la propria stirpe.

Infatti, la prima prova che l'erede, una volta divenuto maturo e in età da matrimonio, doveva fornire era relativa alla sua potenza sessuale: «le accuse di impotenza erano una potente minaccia nei confronti dell'onore e dell'identità di un uomo, e quando l'uomo in questione era un principe dinastico, il rischio era ancora più alto» (Bourne, 2014, pp. 35-36), perché in gioco non c'era solo il suo prestigio ma quello dell'intera casata e dell'intero Stato. E quando queste accuse si diffondevano – come nel caso, ad esempio, di Vincenzo Gonzaga, unico figlio del Duca di Mantova e del Monferrato –, per tacitarle, era necessario dimostrare il contrario, sottoponendo il principe a una lunga verifica che, attraverso testimonianze dirette (di amici o familiari) e attraverso accertamenti medici, doveva dimostrare il funzionamento dell'apparato riproduttivo maschile, indagando in particolare «tre elementi: l'erezione dell'organo genitale, la [capacità] di penetrare la vagina di una donna e la [capacità] di eiaculazione in quest'ultima» (*Ibid.*, p. 37).

In sintesi, dunque, la formazione dell'erede doveva essere virtuosa nel duplice senso del termine – fisico-sessuale e intellettuale-morale – e tale formazione era tutta volta a incanalare le forze vitali del ragazzo adolescente in un percorso regolato da una serie di adulti (il padre, il precettore, i consiglieri, ecc.) che, in nome di una pedagogia di stampo conformativo e depositario (cfr. Chello, 2024a), erano interessati esclusivamente a creare nell'erede le condizioni del pieno e corretto esercizio del suo futuro primato politico (cfr. Ferrari, 2020, p. 41).

In questo senso, l'erede, a differenza dei suoi coetanei, poteva sì vivere il tempo dell'adolescenza, ma questa non era per lui – come accade oggi – una fase della vita in cui sperimentare in maniera più autonoma la propria identità. Al contrario, la procedura di distinzione sociale a cui era sottopo-

sto l'erede lo riguardava non in quanto individuo con specifiche caratteristiche personali, ma in quanto rappresentante di una stirpe e, quindi, in quanto prosecutore dello stile dinastico della famiglia di appartenenza. Ciò significava che l'adolescenza dell'erede era sottoposta a regole rigorosissime, quasi panottiche (cfr. Ferrari, 2018), poiché la posta in gioco non era la formazione libera e trasformativa del singolo individuo, ma era la formazione di un individuo-modello che ricordasse alla comunità i principi su cui si fondava la gerarchia sociale. Un individuo-modello che, proprio perché irraggiungibile, assumeva ancor di più un significato esemplare: egli, infatti, rappresentava per le classi agiate la strada da seguire, certo asintoticamente, per educare i propri figli e ricordava alle classi meno ambienti le condizioni di legittimità su cui si fonda la disuguaglianza e l'iniquità.

Bibliografia

- Apel K.O. (1992), *Etica della comunicazione*, Jaka Book, Milano.
- Apel K.O. (2000), *La controversie expliquer-comprendre. Une approche pragmatico-transcendentale*, Cerf, Paris.
- Arendt H. (2004), *Vita activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano.
- Bellassai S. (2011), *L'invenzione della virilità. Politica e immaginario maschile nell'Italia contemporanea*, Carocci, Roma.
- Bethe E. (1907), *Die dorische Knabenliebe, ihre Ethik und ihre Idee*, Winkel, Berlin.
- Bourne M. (2014), *Vincenzo Gonzaga and the Body Politic: Impotence and Virility at Court*, in Matthews-Grieco S.F., ed., *Cuckoldry, Impotence and Adultery in Europe (15th-17th century)*, Routledge, New York.
- Bramante M.V. (2007), 'Patres', 'filii' e 'filiae' nelle commedie di Plauto. Note sul diritto nel teatro, in Cantarella E., Gagliardi L., a cura di, *Diritto e teatro in Grecia e a Roma*, LED – Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto, Milano.
- Burgio G. (2021), *La pedagogia di genere e i Masculinity Studies*, in Polenghi S., Cereda F., Zini P., *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Cambi F. (1974), *La pedagogia borghese nell'Italia moderna (1815-1970)*, La Nuova Italia, Firenze.
- Cambi F. (1990), *Storicità e storicizzazione del sapere educativo*, in Flores d'Arcais G., a cura di, *La dimensione storica. Materiali per la formazione del pedagogista*, Unicopli, Milano.
- Cambi F. (1994), *I grandi modelli di formazione*, in Cambi F., Frauenfelder E., a cura di, *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Unicopli, Milano.

- Cambi F. (2010), “La formazione dell’immaginario borghese nell’Ottocento. Dal melodramma alla festa. Premessa per una ricerca (incompiuta)”, *Studi sulla formazione*, 1: 125-132.
- Cambi F., Ulivieri S. (1994), *I silenzi nell’educazione. Studi storico-pedagogici in onore di Tina Tomasi*, La Nuova Italia, Firenze.
- Cambiano G. (2012), *Diventare uomo. L’uomo greco*, Laterza, Roma-Bari.
- Cantarella E. (1986), *L’ambiguo malanno. Condizione e immagine della donna nell’antichità greca e romana*, Editori Riuniti, Roma.
- Cantarella E. (1999), *Secondo natura. La bisessualità nel mondo antico*, Rizzoli, Milano.
- Cantarella E. (2015), *Non sei più mio padre. Il conflitto tra genitori e figli nel mondo antico*, Feltrinelli, Milano.
- Chello F. (2009), *Giovani e media. Ipotesi tattica per una possibile riscrittura*, in De Sanctis O., a cura di, *Immagini dal presente. Giovani, identità e consumi culturali*, Liguori, Napoli.
- Chello F. (2017), *Verso un terzo spazio della pedagogia. Riflessioni di epistemologia comprensiva*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia.
- Chello F. (2024a), *Accompagnare le transizioni formative verso una crescita emancipativa*, in Corbi E., Perillo P., Chello F., *La pedagogia in questione. Concetti, tempi e contesti*, Utet, Torino.
- Chello F. (2024b), *Le transizioni formative tra passato, presente e possibile*, in Corbi E., Perillo P., Chello F., *La pedagogia in questione. Concetti, tempi e contesti*, Utet, Torino.
- Chello F. (*infra*), *Alle origini del discorso scientifico sull’adolescenza maschile: un impensato pedagogico?*, in Chello F., Maltese S., a cura di, *La formazione delle maschilità in adolescenza. Uno sguardo pedagogico di genere sui contesti informali*, FrancoAngeli, Milano.
- Covato C. (2023), “Educate a non istruirsi. Dal passato al presente”, *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, 12, 1: 29-41.
- Dal Lago A., Molinari A., a cura di (2001), *Giovani senza tempo. Il mito della giovinezza nella società globale*, Ombre Corte, Verona.
- De Leo M. (2021), *Queer. Storia culturale della comunità LGBT+*, Einaudi, Torino.
- Dogliani P. (2003), *Storia dei giovani*, Mondadori, Milano.
- Ferrari M. (2000), “*Per non mancare in tuto del debito mio*”. *L’educazione dei bambini Sforza nel Quattrocento*, FrancoAngeli, Milano.
- Ferrari M. (2018), “Il sovrano, il medico, il Delfino. Dispositivi panottici nella Francia del primo Seicento”, *Annali di storia dell’educazione e delle istituzioni scolastiche*, 25: 243-257.
- Ferrari M. (2020), *L’educazione esclusiva. Pedagogie della distinzione sociale tra XV e XXI secolo*, Scholé, Brescia.
- Ferrari M., a cura di (2010), *Costumi educativi nelle corti europee (XIV-XVIII secolo)*, Pavia University Press, Pavia.
- Foucault M. (1967), *Le parole e le cose. Un’archeologia delle scienze umane*, Rizzoli, Milano.
- Foucault M. (1971), *L’archeologia del sapere*, Rizzoli, Milano.

- Foucault M. (1984), *L'uso dei piaceri. Storia della sessualità 2*, Feltrinelli, Milano.
- Foucault M. (2007), *Il sapere e la storia. Sull'archeologia delle scienze e altri scritti*, Ombre Corte, Verona.
- Frasca R. (1991), *Donne e uomini nell'educazione a Roma*, La Nuova Italia, Firenze.
- Frasca R. (1996), *Educazione e formazione a Roma*, Dedalo, Bari.
- Frasca R. (2007), *La donna romana e il matrimonio. L'evoluzione sociale del rapporto di coppia nei centrali della storia di Roma*, in Ulivieri S., a cura di, *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Guerini, Milano, pp. 52-76.
- Fraschetti (1994), *Il mondo romano*, in Levi G., Schmitt J.C., a cura di, *Storia dei giovani. Vol. I: Dall'antichità all'età moderna*, Laterza, Roma-Bari.
- Friedman M. (2014), *Male Sex Work form Ancient Time to Near Present*, in Minichiello V., Scott J., ed., *Male Sex Work and Society*, Harrington Park Press, New York.
- Genard J.-L. (2003), *Quelques réflexions sur la solution proposée par K.O. Apel à la controverse expliquer-comprendre*, in Zaccai-Reyners N., Ed., *Explication-Compréhension. Regards sur les sources et l'actualité d'une controverse épistémologique*, Editions de l'Université de Bruxelles, Bruxelles.
- Giallongo A. (1981), *L'immagine della donna nella cultura greca*, Maggioli, Rimini.
- Gillis J. (1974), *Youth and history: tradition and change in European age relations 1770-present*, Academic Press, New York.
- Granese A. (1994), *Il concetto di formazione*, in Cambi F., Frauenfelder E., a cura di, *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Unicopli, Milano.
- Hubbard T.K. (2003), *Homosexuality in Greece and Rome. A Sourcebook of Basics Documents*, University of California Press, Los Angeles.
- Kamen D., Levin-Richardson S. (2015), *Rivisting Roman Sexuality. Agency and the Conceptualization of Penetrated Males*, in Masterson M., Rabinowitz N., eds., *Sex in Antiquity. Exploring Gender and Sexuality in Ancient World*, Routledge, New York.
- Keuls E.C. (1988), *Il regno della falloccrazia. La politica sessuale ad Atene*, il Saggiatore, Milano.
- Levi G., J.C. Schmitt, a cura di (1994), *Storia dei giovani. Vol. I: Dall'antichità all'età moderna*, Laterza, Roma-Bari.
- Maltese S. (*infra*), *I voli di Icaro. Un'interpretazione pedagogica delle trasgressioni di genere in adolescenza*, in Chello F., Maltese S., a cura di, *La formazione delle maschilità in adolescenza. Uno sguardo pedagogico di genere sui contesti informali*, FrancoAngeli, Milano.
- Marrou H.I. (2016), *Storia dell'educazione nell'antichità*, Studium, Roma.
- Nafissi M. (2018), "Freddo, caldo e uomini veri. L'educazione dei giovani spartani e il *De aeribus aquis locis*", *Hormos. Ricerche di storia antica*, 10: 162-202.
- Pellegrini L. (2005), *L'incontro tra due "invenzioni" medievali: università e ordini mendicanti*, Liguori, Napoli.
- Pietri C. (1986), *Le origini della pedagogia: Grecia e Roma. L'educazione classica*, in Mialaret G., Vial J., a cura di, *Storia mondiale dell'educazione. Volume I: Dalle origini al 1515*, Città nuova, Roma.
- Rosso P. (2018), *La scuola nel Medioevo. Secoli VI-XV*, Laterza, Roma-Bari.

- Rousselle A. (1985), *Sesso e società alle origini dell'età cristiana*, Laterza, Roma-Bari.
- Sandirocco L. (2009), “Cum vir nuit in feminam”, *Rivista di Diritto Romano*, 9: 1-17.
- Santamaita S. (2019), *Storia dell'educazione e delle pedagogie*, Pearson, Milano.
- Schnapp A. (1994), *L'immagine dei giovani nella città greca*, in Levi G., Schmitt J.C., a cura di, *Storia dei giovani. Vol. I: Dall'antichità all'età moderna*, Laterza, Roma-Bari.
- Schurmans M.-N. (2006), *Expliquer, interpréter, comprendre*, Université de Genève, Genève.
- Schurmans M.-N. (2009), “L'approche compréhensive et qualitative dans la recherche en formation”, *Education permanente*, 177: 91-103.
- Sergent B. (1986), *L'omosessualità nella mitologia greca*, Laterza, Roma-Bari.
- Seveso G. (2003), *Come ombre leggere. Gestì, spazi, silenzi nella storia dell'educazione delle bambine*, Unicopli, Milano.
- Seveso G. (2007), *La crisi delle relazioni fra i generi. Il dibattito sull'educazione delle donne in alcuni testi della Grecia classica*, in Ulivieri S., a cura di, *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Guerini, Milano.
- Seveso G. (2010), *Paternità e vita familiare nella Grecia antica*, Studium, Roma.
- Seveso G. (2012), *Maternità e vita familiare nella Grecia antica*, Studium, Roma.
- Seveso G. (2019), “Spazi, educazione di genere e trasgressione nella città antica”, *Pedagogia Oggi*, 17, 1: 129-142.
- Sorcinelli P., Varni A., a cura di (2004), *Il secolo dei giovani. Le nuove generazioni e la storia del Novecento*, Donzelli, Roma.
- Stoianovich T. (1978), *La scuola francese. Il paradigma delle “Annales”*, ISEDI, Milano.
- Storoni Piazza A.M. (1991), *Padri e figli nella Grecia antica*, Armando, Roma.
- Verstraete B.C. (1980), “Slavery and the Social Dynamics of Male Homosexuality Relations in Ancient Rome”, *Journal of Homosexuality*, 5, 3: 227-236.
- Veyne P. (1983), *L'omosessualità a Roma*, in Ariès Ph., Fox R., Foucault M., Veyne P., Pollak M., Rossiaud J., Goreau A., Flandrin J.-L., Béjin A., Lafont H., *I comportamenti sessuali. Dall'antica Roma a oggi*, Einaudi, Torino.
- Veyne P. (1987), *L'impero romano*, in Ariès Ph., Duby G., a cura di, *La vita privata dall'Impero romano all'anno mille*, Laterza, Roma-Bari.
- Veyne P. (1992), *La vita privata nell'Impero romano*, Laterza, Roma-Bari.
- Williams C.A. (1999), *Roman Homosexuality. Ideologies of Masculinity in Classical Antiquity*, Oxford University Press, Oxford.

Alle origini del discorso scientifico sull'adolescenza maschile: un impensato pedagogico?

di Fabrizio Chello

1. La diffusione contemporanea dell'idea di adolescenza e le sue conseguenze pedagogiche

Nella letteratura delle scienze umane e delle scienze storico-sociali vi è un generale accordo nel ritenere che la nascita – o, secondo alcuni, la scoperta o, ancora, secondo altri, la costruzione sociale o, infine, l'invenzione – dell'adolescenza quale fase della vita con specifiche caratteristiche – fisiche, psicologiche, relazionali e formative – riconosciute o attribuite a una sempre più ampia parte della popolazione occidentale sia un processo che prende forma nella seconda metà del XIX secolo, in relazione a una serie di trasformazioni – sociali, economiche, culturali e politiche – che conducono a una democratizzazione dei processi di istruzione e di educazione.

In questo senso, è possibile sostenere – come ricostruito nel precedente contributo (cfr. Chello, *infra*) – che sebbene sin dalle origini pre-cittadine delle culture occidentali siano esistite diverse idee di adolescenza, esse hanno però dato vita, nel corso del tempo – passando dalla cultura arcaico-antica a quella cristiano-medievale e, poi, a quella moderna –, a modelli realmente agiti solo da una piccolissima parte della popolazione, costituita da giovani maschi aristocratici. Più in particolare, l'adolescenza è stata a lungo intesa dalla cultura occidentale come un tirocinio formativo accessibile a una sparuta minoranza di persone di sesso maschile, a cui erano assicurate condizioni di privilegio educativo per costruire una forma di cittadinanza 'eccedente'. Seguendo un processo di soggettivazione fondato su una differenza discriminatoria e discriminante, il giovane maschio aristocratico poteva godersi il «lusso» (de Conciliis, 2006) dell'adolescenza a patto che questo periodo diventasse per lui un tempo per formarsi all'eccellenza e alla superiorità così da assumere, da adulto, un importante ruolo socio-politico, esercitando il proprio dominio sul resto della popolazione. Lì dove

tale forma di cittadinanza ‘eccedente’ si è andata connotando – secondo una logica che oggi può essere definita «intersezionale» (cfr. Crenshaw, 1989) – a partire da una angolatura di classe sociale e di genere, costituendo così l’adolescenza come un periodo temporale in cui formare cittadini di rango speciale, capaci di agire – riprendendo i termini usati da Connell (1987; 1995; 2003; 2016) e da Messerschmidt (2000; 2004; 2012; 2018) – un potere egemonico sia in relazione alle donne sia in relazione alle maschilità subordinate, come ad esempio le maschilità degli uomini appartenenti a ceti sociali inferiori o le maschilità degli uomini aventi un ruolo passivo nei rapporti sessuali.

Contrariamente a questa impostazione plurisecolare, la novità principale che caratterizza il discorso contemporaneo e, in particolare, il discorso che fiorisce tra la fine dell’Ottocento e l’inizio del Novecento è la diffusione (quasi generalizzata) dell’idea di adolescenza a persone che precedentemente ne erano rimaste escluse. Infatti, nelle società occidentali industrializzate o in via di industrializzazione, la classe borghese – quale nuova classe dominante che promuove un vasto processo di innovazione – si fa portatrice, non senza talune evidenti ambiguità e iniquità, della necessità di favorire la partecipazione delle nuove generazioni (o sarebbe meglio dire, di una gran parte di esse) a percorsi tanto formali quanto non formali di coltivazione di sé, estendendo così il tempo della cura educativo-formativa ben oltre l’infanzia e consentendo loro di esercitare più attivamente e consapevolmente il proprio ruolo di cittadine/i (cfr. Chello, 2024). Si pensi, ad esempio, a interventi quali l’aumento dell’età matrimoniale, la lotta al lavoro minorile, l’accesso delle donne all’istruzione, il contrasto all’atavico problema dell’analfabetismo, i progetti di riforma del sistema scolastico elementare da intendersi come gratuito e obbligatorio per tutte e per tutti, l’estensione della rete delle scuole secondarie e la revisione della loro offerta apprenditiva (cfr., tra gli altri, Santoni Rugiu, 1982; 2007; Bonetta, 1997; Santamaita, 1999; Genovesi, 2004).

Tali scelte – in maniera non dissimile da quanto era accaduto circa centocinquanta anni prima con l’infanzia (cfr., tra i più celebri nella letteratura pedagogica italiana, Becchi, 2010; Becchi, Julia, 1996; Trisciuzzi, Cambi, 1989) – conducono i figli e, in maniera sempre più pervasiva, le figlie delle classi più elevate e di quelle medie ad avere più tempo a disposizione per sviluppare quelle conoscenze e quelle abilità richieste agli adulti e alle adulte nella sfera socio-politica contemporanea, potendosi vivere così un tempo di mezzo tra l’infanzia e l’età adulta in cui continuare a ricevere – sebbene con spazi più ampi di indipendenza e autonomia – la protezione genitoriale e quella sociale (cfr., tra tutti, Gillis, 1974). Per dirlo in altri termini, in età contemporanea, l’adolescenza diviene un tempo di crescita,

anche ad appannaggio delle ragazze e dei ragazzi della classe media, liberato dalle incombenze adulte e dedicato alla formazione di sé, attraverso il prender parte a pratiche educative e istruttive.

Sono numerose le conseguenze pedagogiche di questa fondamentale novità che l'età contemporanea introduce. *In primis*, se l'adolescenza è un tempo a disposizione di un numero sempre più ampio di persone, appartenenti a classi sociali diverse, allora i modelli formativi che la irretiscono non possono più essere fondati – come accadeva in passato – su valori elitari e su figure umane che mirano all'eccellenza, all'eccezionalità e alla superiorità. Il nuovo modello di formazione adolescenziale – come si proverà a illustrare nelle pagine che seguono – deve essere fondato su caratteristiche fisiche, intellettuali e morali più 'accessibili' e 'universali' che, in relazione allo spirito scienziata e positivista del tempo (cfr. De Sanctis, Varchetta, Chello, 2011), sono ravvisate in una specifica natura biologica dell'essere umano o, più precisamente, in una specifica fase evolutiva. Una fase che è descritta come complessa, ambigua e problematica (cfr. Flores, 1988, pp. 128-129): se già le culture occidentali antiche e moderne avevano concepito l'adolescenza come caratterizzata da alterazioni – anche violente – del 'normale' flusso vitale (cfr. Barone, 2009, p. 63), il discorso contemporaneo approfondisce ulteriormente quest'aspetto, insistendo sulla costitutiva instabilità fisiologica dell'adolescente, fatta di costanti e potenti conflitti pulsionali che hanno effetti sulla vita emotiva e psichica (cfr. Mancaniello, 2002).

Il mutamento della configurazione formativa dell'adolescenza porta con sé anche un cambiamento del «sentimento» adulto – per usare, in altro contesto, un termine caro ad Ariès (1968) – nei confronti delle/degli adolescenti. La loro natura – diversa tanto da quella infantile quanto da quella adulta – non è più assecondata o sfruttata in nome di quella straordinaria eccellenza che, nelle precedenti pedagogie esclusive ed escludenti (cfr. Ferrari, 2020), il ragazzo aristocratico avrebbe dovuto raggiungere. Adesso, questa natura instabile e conflittuale getta nello sconcerto e nel disorientamento, inducendo chi ha responsabilità educative a basculare tra la paura di questa nuova alterità e il desiderio di proteggerla. Questo sentimento plurale, incerto e ineffabile trasforma ben presto l'adolescenza in un'età 'naturalmente' fragile: l'adolescente, essendo congenitamente inadeguato a «governare l'insieme disordinato e irrazionale di istinti, desideri, impulsi» (Barone, 2021, p. 5), è una figura 'minore' nella variegata cartografia delle posture di cittadinanza che il contemporaneo elabora. L'adolescente, per dirlo in altri termini, è uno dei massimi esempi di quel principio di minorità in nome del quale il *logos* politico categorizza, gerarchizza e discrimina l'umanità.

Infine, tale fragilità costitutiva espone l'adolescenza all'incontrollabilità e alla pericolosità della devianza, trasformando questa età della vita in un problema politico-educativo di grande rilevanza (cfr. Chello, 2022). Se, infatti, la fisiologica instabilità dell'adolescente può condurre alla strutturazione di comportamenti antisociali, violenti e delinquenziali, allora la risposta che il mondo adulto può elaborare per prevenire e contrastare tale deriva non può che essere basata – in un contesto educativo, come quello borghese, ancora fortemente conformativo – sul sorvegliare e punire (cfr. Barone, 2011). Si assiste così a un intenso lavoro progettuale, tutto volto a rafforzare o a innovare le pratiche educative rivolte alle ragazze e ai ragazzi, poiché risulta necessario pensare con maggiore attenzione gli obiettivi, i metodi e le attività degli interventi da proporre per arginare questa naturale disposizione alla disobbedienza (cfr. Maltese, 2020).

In questo senso, il ripensamento dei modelli di formazione in età adolescenziale, l'emergenza del sentimento dell'adolescenza e la progettazione di pratiche educative specifiche segnano – almeno da un punto di vista pedagogico – le più profonde e intense discontinuità tra l'epoca contemporanea e quelle precedenti. Lì dove tali discontinuità si generano all'interno di quel laboratorio di progettazione socio-educativa che è il coacervo – a un tempo conflittuale e cooperativo – dei nascenti saperi scientifici sull'umano e dei saperi pratico-professionali derivanti dalle concrete pratiche quotidiane (cfr. Chello, 2017). Si pensi, ad esempio, sul piano delle teorie, all'alacre lavoro effettuato in psicologia – nelle sue diverse scuole e articolazioni – per definire le caratteristiche peculiari dell'età adolescenziale (cfr. Palmorari, 2011) così come si pensi, sul piano delle pratiche, all'altrettanto solerte e operoso lavoro di sperimentazione messo in atto dalle/dagli nascenti professioniste/i del lavoro socio-psico-educativo (cfr. Chello, 2019a).

Tuttavia, l'innovazione contemporanea operata nell'ambito del discorso sull'adolescenza non genera solo rotture epistemico-prassiche, ma anche delle profonde continuità. Come si proverà a mostrare nel seguito di questo contributo, le origini del discorso scientifico sull'adolescenza – individuate, con l'accordo quasi unanime della comunità scientifica interdisciplinare, nell'opera dello psicologo Granville Stanley Hall – riproducono, seppur in un quadro diametralmente diverso, alcuni elementi delle precedenti rappresentazioni dell'adolescenza. In particolare, il lavoro di Hall – qui assunto non nella sua singolarità, ma nella sua rappresentatività sia per il successo che al tempo ha avuto in area anglofona sia per il riconoscimento attuale di opera fondativa di un certo settore di studi – ben dimostra la stretta connessione tra elementi che rompono con la tradizione antica e moderna (come si espliciterà nel paragrafo 2 del presente contributo) ed elementi che invece ad essa si richiamano, soprattutto per quanto attiene il legame consustanziale

le tra adolescenza, cittadinanza e maschilità egemonica (come si illustrerà nel paragrafo 3).

2. Alla genesi della costruzione scientifica dell'adolescenza: l'opera fondativa di G.S. Hall

Se si vuole leggere l'opera di Hall come rappresentativa di un nascente ma sempre più diffuso modo di pensare e di agire l'adolescenza, è necessario porla all'interno del suo specifico contesto storico-culturale, provando a ricostruire – anche se per tratti veloci – le interconnessioni tra percorso biografico, tendenze epistemico-teoriche e clima socio-politico.

Formatosi tra Stati Uniti e Germania alla psicologia fisiologica del celebre Wundt, Hall diviene prima ricercatore a Harvad e poi professore di Psicologia e Pedagogia alla Johns Hopkins University, dove fonda il primo laboratorio americano di Psicologia sperimentale, portando nel nuovo continente i metodi e gli strumenti della neonata psicologia scientifica con cui era venuto in contatto a Lipsia. Dopo circa otto anni, divenuto una delle maggiori voci della psicologia nordamericana, assume la Presidenza della Clark University, dove continua a insegnare Psicologia sperimentale, e fonda insieme ad altri colleghi l'American Psychological Association, di cui diviene il primo Presidente (cfr. Grinder, 1969, p. 355).

Le sue ricerche, incentrate sull'analisi del processo di sviluppo umano, sono condotte facendo riferimento al modello epistemologico e metodologico dello sperimentalismo, che aveva appreso in Europa nel periodo di lavoro con Wundt. Secondo lo sperimentalismo – che si oppone tanto alla coeva psicologia del profondo, tesa a studiare la fenomenologia individuale attraverso l'introspezione, quanto alla successiva psicologia culturale, tesa a studiare l'influenza del contesto sul funzionamento individuale –, lo studio scientifico dei processi psicologici semplici – come, ad esempio, le sensazioni – può essere sussunto all'interno delle condizioni controllate dell'esperimento, con la delucidazione quantitativa delle condizioni fisiologiche e con la misurazione del tempo di reazione tra stimolazione sensoriale e risposta comportamentale (cfr. Friedrich, 2008).

In tale quadro epistemologico-metodologico, lo sviluppo umano è concepito come un processo determinato da istanze biologiche e fisiologiche, che concernono tanto il singolo organismo che si vuole studiare quanto la specie a cui quest'ultimo appartiene. Infatti, secondo Hall – che avrebbe sognato l'onore di fregiarsi del titolo di «Darwin della mente» (Hall, 1924, p. 360) per la sua capacità di ricostruire la storia della psiche dall'umile ameba all'essere umano –, il processo di crescita del singolo organismo

vivente deve essere studiato in relazione al più ampio e generale processo di evoluzione della specie. Procedendo a un non semplice opera di suturazione tra gli studi di Lamarck e di Darwin e tra questi e la nota ‘teoria della ricapitolazione’, secondo cui il processo ontogenetico ricapitola quello filogenetico (cfr. Ottavi, 2018), Hall ritiene che lo sviluppo fisico, mentale e morale del singolo organismo segua le stesse fasi di sviluppo dell’intera specie a cui appartiene e, così facendo, consenta a quest’ultima di continuare a riprodursi e a evolversi, introducendo nuovi caratteri che si attualizzano poi nei singoli organismi.

In particolare, rifacendosi alle scoperte paleontologiche dell’epoca, che sostenevano che nelle specie viventi meno complesse l’espressione di alcuni caratteri naturali fondamentali avviene nel corso del processo di crescita e non immediatamente dopo la nascita, lo psicologo statunitense elabora la propria teoria dello sviluppo umano, dando specifico risalto allo stadio evolutivo adolescenziale. Se, infatti, secondo Hall, in ogni fase di sviluppo ontogenetico è possibile acquisire nuovi caratteri attraverso il processo di adattamento, tuttavia è nell’adolescenza che «l’influenza dell’ambiente nella produzione di caratteri acquisiti e trasmissibili per via ereditaria è massima nel soma» (Hall, 1904, vol. I, p. 50). Ossia è nel corso di questa fase della vita che la specie umana ha più probabilità di innovarsi tramite l’emergenza di nuove caratteristiche, la loro selezione e la loro riproduzione di generazione in generazione, introducendo così miglioramenti più o meno sostanziali.

L’adolescenza, quindi, nel discorso di Hall, assume la configurazione di una fase evolutiva, tanto individuale quanto specie-specifica, in cui si assiste a un processo di rinascita, ossia di riorganizzazione profonda delle caratteristiche fisiche, psicologiche, sociali e morali (cfr. Arnett, Cravens, 2006). Da un punto di vista individuale, in effetti, in questa fase della vita umana, il corpo si trasforma, abbandonando per sempre quella che ai contemporanei di Hall appare la ‘non definitezza’ infantile: la struttura scheletrica aumenta le sue dimensioni, i muscoli si rafforzano, i caratteri sessuali primari e secondari si esprimono in maniera sempre più decisa. Allo stesso modo, nel corso dell’adolescenza, il funzionamento cognitivo sviluppa potenzialità impossibili da individuare nei bambini/nelle bambine (cfr. Hall, 1894): si struttura un orizzonte evenemenziale più ampio in termini spaziotemporali, emerge la capacità di introspezione e auto-esplorazione, si definisce la consapevolezza degli stati d’animo e dei loro cambiamenti, si intensifica – quasi fino alla voracità – l’interesse alla scoperta intellettuale e sentimentale. Ancora – come sostiene lo psicologo nella sua opera magistrale in due volume, dal titolo *Adolescence: Its Psychology and Its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and*

Education –, da un punto di vista sociale, l'adolescente nasce a nuova vita, entrando a far parte pianamente nella comunità e nella specie umana: abbandona, infatti, l'aggressività e l'egocentrismo infantile per assumere la capacità di aprirsi all'altro, di collaborare e cooperare in vista di un obiettivo comune, di intessere relazioni forti e continuative. Lì dove tali capacità sociali si traducono, da un punto di vista morale, in un comportamento sempre più basato sul rispetto, sulla fratellanza, sull'altruismo e sulla scelta di sacrificare i propri bisogni in vista di quelli altrui.

A partire da questa illustrazione è possibile sostenere che, da un punto di vista ontogenetico, l'adolescenza è una fase di rinascita forte, radicale e decisiva in quanto scompagina tutte le caratteristiche infantili e pone il soggetto di fronte – si direbbe oggi – a una riorganizzazione del proprio Sé. Riorganizzazione che Hall descrive in maniera dettagliata, anticipando di circa cinquant'anni il concetto di 'periodo critico', inteso come «ogni periodo della vita in cui si verifica una rapida organizzazione» (Scott, 1968, p. 69). Si fa strada così l'idea – divenuta poi dominante – dell'adolescenza come fase di transizione, di trasformazione e di cambiamento; come un momento caratterizzato da rotture, cesure e discontinuità; come un tempo rivoluzionario, che definisce nuove e inedite possibilità.

Una 'rivoluzione', quella adolescenziale, che Hall – a partire dal suo ottimismo scienziato e dal suo migliorismo politico – descrive come un processo progressivo di miglioramento. Il periodo critico che l'adolescente attraversa, infatti, lo conduce nella maggior parte dei casi a incarnare la 'vera' natura umana: l'adolescenza, per Hall (1904, vol. I, p. xiii), «è una nuova nascita, perché ora nascono i tratti più elevati e più completamente umani». E ciò perché, in accordo con la teoria della ricapitolazione che lo statunitense assume pienamente (cfr. Garrison, 2006), lo sviluppo ontogenetico conduce – sulla base di condizioni socio-educative ben precise – al massimo risultato ottenuto da un punto di vista filogenetico. Per dirlo con le parole di Hall (1904, vol. I, p. xiii), «[l]e qualità del corpo e dell'anima che ora [nell'adolescenza, *ndr*] emergono sono molto più recenti [in termini filogenetici, *ndr*]. Il bambino proviene e si rifà a un passato più remoto; l'adolescente è neotavico, e in lui le acquisizioni successive della razza diventano lentamente prepotenti».

Tuttavia, questa fase di incessante riorganizzazione fisica, cognitiva, sociale e morale può, in alcuni casi, incontrare ostacoli e limitazioni, rallentando o addirittura bloccando la rinascita individuale e specie-specifica. In effetti, la riorganizzazione che l'adolescenza comporta non va da sé e, dunque, essa può incanalarsi verso strade caratterizzate da disorientamento, turbolenza, precarietà e disagio, rendendo questa fase della vita un momento di grossa fragilità o addirittura un momento drammatico. È Hall stesso

ad affermare, richiamandosi al concetto romantico di *sturm und drang*, che l'adolescenza è un tempo di *storms and stress* (cfr. Feixa, 2011), dando forma così a quella immagine stereotipata di maestosa tempestosità e di profondo struggimento che ancora oggi le società occidentali tendono a riprodurre.

Questa ambivalente transizione che è l'adolescenza, quale tempo di trasformazione che può condurre tanto alla regressione quanto alla perfettibilità, impone – in nome del principio di ricapitolazione evolutiva – un ingente investimento sociale e istituzionale in termini di educazione e istruzione (cfr. Kett, 2003). Se, infatti, questo momento della vita umana non è solo una transizione ontogenetica, ma è un anello imprescindibile nella catena filogenetica e se le pressioni ambientali possono al tempo stesso forgiare nuovi caratteri evolutivi così come dare vita a ritardi e/o regressioni, allora è necessario creare – attraverso le pratiche educative – le migliori condizioni affinché l'adolescenza si esprima nella sua naturalità. Naturalità, quella umana, che essendo articolata e complessa, se non addirittura ambigua, in quanto caratterizzata da propensioni tanto positive quante negative, ha da essere rigorosamente accompagnata.

In particolare, secondo Hall (1904, vol. I, p. 408), l'accompagnamento educativo offerto dalla famiglia, dalla scuola e dalla società intera deve lasciarsi ispirare, in prima battuta, dal principio aristotelico della 'catarsi'. In accordo con tale principio, Hall ritiene che le propensioni negative della natura umana vadano espresse, in maniera diretta (ad esempio attraverso la conflittualità manifesta) o in maniera indiretta (ad esempio tramite attività vicarianti come la lettura di storie), nel corso dell'infanzia così da prevenire la loro emergenza nella fase adolescenziale, da intendersi come momento della vita in cui «risvegliare le facoltà superiori che si sviluppano più tardi, e la cui funzione è quella di esaurire i centri negativi e di sopprimere o inibire la loro attività» (*Ibidem*).

In questo senso, subordinando le finalità delle pratiche educative alla naturalità dei processi di sviluppo filo e ontogenetico e, conseguentemente, asservendo la riflessione pedagogica alle leggi della psicologia sperimentale, lo studioso americano afferma:

La legge dei periodi nascenti – o la curva di crescita di ogni organo o facoltà – è uno dei principali desiderata della psicologia genetica; come applicarla – con quali mezzi e in che misura stimolare ogni parte [dell'organismo, *ndr*] nel suo stadio di crescita più o meno rapido, e come differenziare l'addestramento della mente e del corpo tra, da un lato, lo sviluppo dei poteri che eccellono in un certo grado di cultura specializzata in maniera tale che corrisponda alle loro possibilità ereditarie e, da un altro lato, l'educazione delle parti e delle potenzialità più deboli al fine di

migliorare la proporzione e la simmetria – è uno dei problemi principali della pedagogia individuale (Hall, 1904, vol. I, p. 128).

Provando a riassumere, dunque, è possibile sostenere che, influenzato dalla sua formazione di matrice sperimentalista, il paradigma epistemologico e l'approccio metodologico che Hall sceglie per dare vita alle sue ricerche lo inducono ad elaborare una teoria dello sviluppo adolescenziale di impianto fisiologico e di stampo determinista. A sua volta, tale teoria implica la strutturazione di una relazione consequenziale e unidirezionale tra l'analisi psicologica del funzionamento umano e la riflessione pedagogica sulla sua educazione, con il risultato finale – come si dirà più estesamente nelle conclusioni di questo contributo – di una sottomissione della pratica educativa ai principi bio-fisiologici che al tempo erano ritenuti conoscenze scientifiche innegabili e imperiture.

3. Adolescenza, cittadinanza e maschilità egemonica nell'opera di G.S. Hall

Il dispositivo epistemico-teorico halliano, illustrato nel precedente paragrafo, introduce una innovazione discorsiva non indifferente nello spazio rappresentazionale contemporaneo. Infatti, fino a quel momento, il discorso sul processo di sviluppo, condotto dalla psicologia e dalla pedagogia, aveva individuato – almeno da Rousseau in poi – nell'infanzia la fase germinale dell'essenza umana e nell'adulità la fase di massima e definitiva maturazione. Si pensi, ad esempio, alle dissertazioni sulla centralità dell'infanzia di due esponenti fondamentali e 'rivoluzionari' della psicologia e della pedagogia del tempo: da un lato, Freud aveva fatto ruotare tutto il funzionamento psichico adulto intorno alle esperienze inconscie effettuate nei primi anni di vita (cfr. Oasi, 2014), da un altro lato, Montessori aveva avuto la possibilità di fondare la sua intera pedagogia sull'idea che il bambino fosse il padre dell'uomo (cfr. Regni, 2007).

Hall, invece, spezza questa linea discorsiva, sostenendo che bisogna guardare all'adolescenza per comprendere la fenomenologia passata e presente dell'umano e per individuare le sue possibili trasformazioni future. Infatti, è nell'adolescenza che è possibile assistere all'espressione di quelle caratteristiche che rendono l'essere umano ciò che è, ma soprattutto che lo rendono ciò che potrebbe essere o ciò che sarà, cioè un essere perfettibile. Da qui l'accorato appello di Hall (1904, vol. I, p. 50): «[...] per le anime profetiche interessate al futuro della nostra razza e desiderose di farla pro-

gredire, il campo dell'adolescenza è la fonte nella quale trovare sia gli obiettivi sia i mezzi».

Rappresentata, dunque, come un passaggio fondamentale non solo del processo di crescita del singolo individuo ma soprattutto del processo di evoluzione dell'intera specie, l'adolescenza assume un rilievo decisivo, scientifico e politico insieme. Infatti, alla luce della profonda e costante interrelazione che al tempo sussiste tra le teorie biologiche sull'evoluzione della specie e le teorie socio-politiche sull'inarrestabile processo di civilizzazione, la generazione del discorso scientifico sull'adolescenza diviene parte di un progetto politico più ampio che affonda le sue radici nella società nordamericana primonovecentesca (cfr. Bakan, 1971) e che poi si diffonde, nel corso del secolo scorso, in tutto il mondo occidentale.

Tuttavia, tale progetto non nasce in epoca contemporanea, ma affonda le sue radici nella tarda modernità e, più in particolare, in quella gerarchizzazione politica che il pensiero borghese elabora per individuare una propria identità sociale, distinguendosi tanto dalla classe aristocratica tanto da quella popolare. Come ha magistralmente ricostruito Elias (1982), in epoca moderna, la borghesia attua un processo di civilizzazione, attraverso la costruzione della cosiddetta 'società delle buone maniere', volto a suddividere l'umanità in due grandi categorie: i civili e i selvaggi. I primi, esemplificati dal modello umano promosso da Locke – il *gentleman* –, costruiscono la propria fisionomia comportamentale e valoriale intorno ai miti della razionalità, dell'autocontrollo e della parsimonia (cfr. De Sanctis, 1983), ponendo in posizione egemonica il maschio adulto, bianco, borghese. I secondi, invece, rappresentano quella varia umanità che affolla il quotidiano non europeo e non borghese: dalle persone di altre etnie alle persone provenienti dalla campagna, dalle persone che vivono in città ma che appartengono a classi sociali più basse alle donne. E nella lunga e corposa lista di selvaggi da educare, tra il Seicento e il Seicento, un posto di rilievo lo assumono i bambini e le bambine che possono transitare verso il polo opposto solo a patto di rinunciare alla loro natura (cfr. Chello, 2021).

In questo senso, come scrive Romesburg (2008, p. 421), la modernità elabora un «binarismo di differenze razziali» basato sull'opposizione tra stato selvaggio e stato civile, tra non cittadini e cittadini o, infine, tra non umani e umani. Ed è a questo lessico politico che fonda l'idea moderna di infanzia che Hall si richiama per costruire la sua cesura con il coevo discorso psicologico e pedagogico tutto centrato su quest'età della vita. Infatti, riprendendo il binomio infanzia-stato selvaggio, Hall considera i bambini e le bambine come appartenenti a una fase più atavica e perciò meno complessa del processo di sviluppo individuale e di evoluzione specie-specifica, mentre gli adolescenti e le adolescenti – come si è detto – vivono in una

fase di crescita che consente loro di approssimarsi allo stato civile. Ossia, con la costruzione del concetto scientifico di adolescenza, Hall rielabora il moderno binarismo selvaggio-civile non concependolo più come una opposizione frontale – secondo cui l’uscita dallo stato selvaggio a quello civile, se si dà, è diretta e lineare –, ma configurandolo come un percorso graduale e progressivo, come un percorso fatto da «stadi di sviluppo (dallo stato selvaggio a quello civile)» (*Ibidem*).

In questa rielaborazione vi sono elementi di continuità ed elementi di discontinuità. Oltre all’uso dei concetti moderni di ‘selvaggio’ e di ‘civile’, Hall crea una continuità con il discorso precedente nel momento in cui non modifica né la composizione delle tue categorie tipologiche né la gerarchizzazione che le lega. Al contrario si allontana dal tale discorso nel momento in cui ipotizza che l’adolescenza possa rappresentare quello scatto evolutivo, naturale e universale, che consente ai selvaggi di diventare civili (cfr. Cravens, 2006).

Da tale impostazione del discorso ne consegue che l’adolescenza è socialmente riconosciuta o costruita non solo (o forse non tanto?) per dare dignità a quella fase della vita in cui l’essere umano fiorisce, ma anche (o forse soprattutto?) per gettare le «migliori possibilità sia per l’evoluzione della razza sia per la progressiva ingegnerizzazione sociale» (Romesburg, 2008, p. 422). Infatti, a partire da Hall, il discorso psicologico – coprendosi dietro l’apparente neutralità etico-politica del metodo sperimentale – distingue sempre più nettamente l’infanzia dall’adolescenza, attribuendo a quest’ultima l’immagine di una fase di passaggio in cui l’essere umano lascia definitivamente alle sue spalle una serie di caratteristiche ‘spaventose’ (la natura selvaggia dell’infanzia, appunto) per fare spazio agli elementi che coltiverà per il resto della sua vita (cfr. Chello, 2019b). L’adolescenza, cioè, è costruita, in termini socio-politici, come una fase di passaggio che consente ai selvaggi di denudarsi della propria natura per acquisire una identità realmente umana, passando attraverso un periodo sempre più lungo di addestramento, istruzione ed educazione.

Si viene così a creare – e ancora oggi sussiste in termini di stereotipo – l’immagine dell’adolescenza come la fase del ‘non più’ e del ‘non ancora’: l’adolescente non è né un bambino-selvaggio né un adulto-umano, ma è un quasi-soggetto con una soggettività tutta da costruire. Una soggettività il cui modello è indenticato dall’Hall sperimentalista, in accordo con il suo approccio evolucionista, con lo stadio più alto finora raggiunto dalla filogenesi, ma a ben guardare questo stadio così elevato è intriso, seguendo l’Hall conservatore, dei valori delle classi dominanti della società nordamericana primonovecentesca. Sicché, in Hall, l’adolescenza diviene quel tempo in cui l’individuo si configura come un quasi cittadino o un cittadino minore,

che deve apprendere i valori del nascente fiorentino e dinamico capitalismo democratico per divenire, da adulto, un cittadino a tutti gli effetti (cfr. Romesburg, 2008). Ed è per questo motivo che l'adolescente deve imparare ad essere: industrioso, focalizzato e produttivo; sufficientemente maturo da essere autosufficiente; razionale e ragionevole; dotato di libero arbitrio e di pensiero critico; capace di auto-regolarsi nel nome del rispetto delle regole e della libertà altrui; coraggioso, altruista e dedito al lavoro di squadra.

In questo quadro di continuità e discontinuità tra moderno e contemporaneo non è possibile tacere un elemento fondamentale di congiunzione tra i precedenti discorsi sull'adolescenza e quello che costruisce Hall. Come si è detto poco sopra, la lunga lista di selvaggi che la modernità elabora non è solo fondata su una discriminazione etnico-culturale e socio-economica, ma anche di genere e tale differenziazione viene assunta da Hall attraverso la ricezione del lessico politico moderno. In effetti, nella sua opera principale, lo psicologo statunitense non solo differenzia per genere il processo di sviluppo fisico ma, in linea con il suo approccio fisiologico, fa discendere da tali differenze corporee delle differenze cognitive, morali e sociali.

In particolare, fedele alle sue premesse epistemologiche e teoriche, Hall (1904, vol. I, pp. 42-45) ritiene che il processo di sviluppo ontogenetico sia legato a quello filogenetico tramite l'energia sessuale: impressa nei movimenti e negli istinti egocentrici del bambino, essa si sviluppa mano a mano nell'età puberale per poi assumere la sua più piena potenza in età adolescenziale, quando il corpo umano diviene fertile. Tale energia sessuale – prosegue l'Autore – assume, allo stadio naturale, una forza superiore negli uomini rispetto alle donne, che si traduce sia in polluzioni spontanee sia nell'attuazione di costanti pratiche autoerotiche. Se le prime sono considerate naturali al pari delle mestruazioni femminili e, dunque, non devono essere fatte oggetto di una specifica attenzione educativa, le seconde invece sono considerate, in linea con la visione moralista e repressiva della cultura vittoriana dell'epoca, assolutamente dannose al punto che Hall sente la necessità di riprodurre i miti popolari sulla masturbazione. Secondo lo psicologo, infatti, la masturbazione maschile può provocare crampi ottici, pelle violacea, tosse secca, problemi all'apparato digerente, calvizie, aspetto decadente e indebolito, nonché un sensibile ritardo o arresto nello sviluppo intellettuale e morale (Ibid., pp. 443-444). Nessun riferimento, invece, alla masturbazione femminile in continuità con la stereotipata rappresentazione di una sessualità femminile più algida, se non addirittura esclusivamente finalizzata alla riproduzione biologica.

Di fronte a un tale desiderio sessuale, l'adolescente maschio, non potendo ricorrere né a pratiche autoerotiche né tantomeno a pratiche eteroerotiche, deve sviluppare l'autocontrollo previsionale. Tale autocontrollo, infat-

ti, si fonda nell'imperativo morale di non sprecare il proprio sperma per migliorare l'ontogenesi e la filogenesi: «rimanendo “casti”, gli adolescenti po[ssono] essere sicuri di accrescere il loro potenziale riproduttivo perché sopprimendo la sessualità fino al matrimonio [possono] in qualche modo migliorare l'eredità [di specie] e condurre l'evoluzione su un altro livello» (Arnett, 2006, p. 193). Ossia il contenimento sessuale, indotto dall'interno o dall'esterno, funziona, tanto in termini ontogenetici quanto in termini filogenetici, come una pressione ambientale positiva in quanto consente al singolo e alla specie umana di non far sfociare l'energia sessuale in atti meramente riproduttivi, come accade nelle altre specie animali, ma di legare tale atti a sentimenti che, prolungando la temporalità delle relazioni e rendendole maggiormente stabili, sono a fondamento del processo di costruzione del legame comunitario.

Per tale motivo, Hall ritiene che l'autocontrollo della sessualità maschile sia uno degli obiettivi prioritari dell'educazione adolescenziale e ritiene, inoltre, che tale obiettivo vada perseguito con tutti i mezzi, sia quelli razionali sia quelli impositivi e violenti. Tra i primi, ad esempio, Hall (1904, vol. II, pp. 117-118) cita la suddivisione degli adolescenti in gruppi dello stesso sesso: le amicizie dello stesso sesso non solo devono essere consentite, ma devono essere favorite in quanto facilitano, rendendola più semplice e immediata, l'identificazione con il proprio sesso e con il proprio ruolo di genere. La possibilità, infatti, di condividere spazio e tempo con un proprio coetaneo dello stesso sesso permette agli adolescenti maschi di comprendere il proprio processo di sviluppo, di apprendere quali sono gli atteggiamenti maschili e quali quelli femminili e, infine, di sperimentare – attraverso l'impossibilità e la rinuncia – il fiorire del desiderio romantico (e non solo sessuale) verso le ragazze.

Tra le pratiche più impositive e violente, invece, Hall suggerisce di far condurre all'adolescente maschio una vita aspra e accidentata, caratterizzata da una abbondante stimolazione sensoriale, esponendo il ragazzo a basse temperature oppure al dolore fisico, intesi come strumenti dall'alto «valore profilattico nel prevenire la focalizzazione della coscienza dermica sulle parti e sulle funzioni sessuali» (Ibid., p. 7).

Tutte queste esperienze di contenimento sessuale

prepara[no] il giovane adulto al matrimonio e ai figli che, a loro volta, lo addestra[no] ad amare la comunità, poi l'umanità e infine, in modo più trascendente, “tutto ciò che esiste, visibile e invisibile”. Il diventare un individuo autonomo e civilizzato – che [possa] raggiungere le responsabilità di una piena cittadinanza politica, sociale e persino metafisica –, si [basa] quindi su un processo di maturazione che [unisce] la pulsione sessuale a un'emotività affettuosa in via di sviluppo, che tempe[ra] il potenziale narcisismo del soggetto (Romesburg, 2008, p. 425).

Tuttavia, come illustrato nel precedente paragrafo, il processo di crescita individuale e di evoluzione specie-specifica può andare incontro a rallentamenti, ritardi e interruzioni. Questi ultimi, nel processo di formazione dell'identità sessuale dell'adolescente maschio, assumono – per la cultura a cui Hall appartiene – le forme della non adeguata corrispondenza del comportamento individuale al ruolo di genere e all'orientamento sessuale ritenuti validi della società. In questo senso, secondo Hall, i comportamenti eccentrici, gli atteggiamenti femminili e le pratiche sessuali omoerotiche vanno, in maniera certosina, individuati, circoscritti, isolati e repressi, ricorrendo – anche in questo caso – a qualunque mezzo, in quanto «tutto è necessario al progresso umano» (Hall, 1904, vol. 2, p. 108).

In particolare, tra i mezzi di contenimento di quelle che la cultura del tempo non esita a definire devianze sessuali, Hall passa in rassegna sia le pratiche di controllo intergenerazionale sia le pratiche di controllo tra pari, tra cui la derisione e la violenza. Per quanto concerne le prime, il controllo della virilità adolescenziale può essere esercitato, nel quotidiano, dai maschi adulti che hanno responsabilità di cura educativa: il padre, l'insegnante così come l'educatore sportivo possono sollecitare, mediante la comunicazione verbale e non verbale, gli adolescenti ad allenare il proprio corpo per assumere quella adeguata fisicità che è conforme a un 'vero' uomo (cfr. Hall, 1904, vol. 1, pp. 168 e 205).

Per quanto concerne le pratiche di controllo tra pari, la derisione è quel meccanismo che pone il soggetto considerato 'deviante' al centro dell'altrui attenzione affinché il gruppo possa, mediante il riso, denigrarlo e schernirlo. Questa pratica, come ricorda a più riprese lo psicologo statunitense (cfr. Hall, 1892; Hall, Allin, 1897), ha un doppio obiettivo: da un lato, serve al gruppo per mettere in scena il modello di mascolinità considerato adeguato, affinché quest'ultimo possa essere chiaro a tutti e possa, dunque, essere riprodotto più facilmente; da un altro lato, essa serve all'adolescente che non incarna perfettamente il suddetto modello a sentirsi in errore, condizioni che dovrebbe condurre a una 'riattivazione' della virilità nascosta attraverso la costruzione di quella che si potrebbe definire con Burgio (2007) l'«armatura» adeguata per apparire 'maschio'.

Ancora, chi manca di virilità – secondo Hall (1904, vol. I, p. 218) – può essere ricondotto dal gruppo a ritrovare la propria adeguata mascolinità mediante il conflitto violento e la lotta, in quanto «[l]a vera virtù richiede nemici, e le donne, gli effeminati e i vecchi vogliono una pace placida e confortevole, mentre un vero uomo gioisce della nobile lotta che santifica tutte le grandi cause, scaccia la paura ed è la principale scuola di coraggio».

Tutte queste pratiche – lo si ripete – diventano possibili nel quadro interpretativo della psicologia fisiologica di Hall in quanto l'adolescenza non

è intesa nella sua fenomenologia individuale. O meglio, la fenomenologia individuale non rimanda alla soggettività del singolo adolescente, bensì è l'attualizzazione di quel ben più grande e vasto processo naturale e universale di evoluzione, le cui finalità coincidono con il processo – decisamente culturale e occidentale – di civilizzazione. È in nome di questa correlazione che, nonostante le profonde discontinuità introdotte nel discorso sullo sviluppo adolescenziale, Hall può recuperare l'atavico nesso tra adolescenza, cittadinanza e maschilità egemone che la cultura occidentale ha codificato sin dalla sua origine greca e romana (cfr. Chello, *infra*).

4. L'adolescenza: un impensato pedagogico?

L'analisi dell'opera di Hall – qui assunta quale emblema di una visione scientifica più vasta – pone un problema centrale rispetto all'identità della pedagogia. Infatti, come si è accennato nelle righe conclusive del secondo paragrafo del presente contributo, l'impianto epistemologico, l'approccio metodologico e la costruzione teorica su cui si impernia il discorso condotto da Hall riducono lo spazio della riflessione pedagogica sull'adolescenza a una ricerca di ordine meramente tecnico: se la psicologia fisiologica ha l'obiettivo di scoprire e rendere intelleggibili le leggi dello sviluppo umano, la pedagogia ha esclusivamente l'obiettivo di capire come applicarle, senza poter mai risalire ai criteri paradigmatici di cui quelle leggi sono il risultato.

Tale riduzione dello spazio di pensabilità della pedagogia non caratterizza solo l'opera di Hall e quelle degli altri studiosi di inizio Novecento, ma è un elemento più o meno costante e ricorrente nei rapporti tra psicologia e pedagogia (cfr. de Mennato, 1990) e, in specie, nei rapporti che concernono queste due discipline quando entrambe sono interessate a indagare, analizzare e studiare l'adolescenza. Si pensi, ad esempio, alle concrezioni a cui il sapere pedagogico è stato sottoposto nelle argomentazioni sull'adolescenza elaborate da Freud e da Erickson, solo per citare due grandi nomi. Oppure si pensi alle determinazioni che esso subisce nel confrontarsi su questi temi con le neuroscienze cognitive. In tutti questi casi, si assiste spesso a un processo di «espropriazione» del *proprium* del discorso pedagogico (cfr. Spadafora, 1990) in favore delle categorie di analisi del discorso psicologico, conducendo di fatto questo rapporto a un insieme di «incontri mancati» (cfr. Porcheddu, 1990).

Il suddetto problema epistemologico – lungi dall'essere un tema rilevante esclusivamente per una stretta cerchia di esperti ritirati nella torre d'avorio dei *savoirs savants* accademici – è una questione pratica di grande attualità. Infatti, la riduzione degli spazi di pensabilità pedagogica ha indot-

to e, purtroppo ancora oggi, induce il sapere sulla formazione umana a dare per scontata la categoria di ‘adolescenza’, ad assumerla senza questionarla, rendendola di fatto un «impensato» (cfr. Dayer, Schurmans, Charmillot, 2014). Lì dove l’assunzione impensata di questa categoria porta con sé tutta una serie di nodi concettuali che si fondano su conoscenze poche chiare o stereotipate.

Si pensi, ad esempio, ritornando all’opera di Hall, alla relazione – già illustrata nel precedente paragrafo – che sussiste tra: la concezione evoluzionistica di adolescenza che l’Autore propone; l’ideale tardo-moderno di civilizzazione; il concetto di cittadinanza nella società americana, capitalista e democratica di inizio Novecento; e il modello di maschilità egemone introiettato dalla tradizione maschilista occidentale. Lì dove tale relazione ha effetti pratici, praticissimi, sulle concrete azioni educative nonché sulle vite delle singole persone.

In effetti, come suggerisce Romesburg (2008, p. 427), tale nesso consustanziale ha indotto all’elaborazione di un’idea di scuola quale «luogo di ottimistica ed escludente democrazia». Ottimistica in quanto la scuola statunitense di inizio Novecento – irretita dai movimenti dell’attivismo pedagogico e delle scuole nuove, dalla pedagogia pragmatista e progressista, dalla pedagogia scientifica e sperimentale – si fonda su una fede fortissima nel ruolo di propulsore del nuovo spirito democratico, sebbene spesso questo spirito sia più un ideale che non un’esperienza reale. Escludente perché tale spirito democratico si fonda su una concezione universalistica del soggetto, che sottende la trasformazione ideologica di un determinato punto di vista (quello del maschio adulto, bianco, borghese ed eterosessuale) in un modello valido per tutti e per tutte.

È in questo senso che, al di là dell’opera di Hall, è necessario chiedersi se la categoria di ‘adolescenza’ sia ancora oggi un impensato pedagogico e se essa sottenda queste e altre posizioni egemoniche.

Bibliografia

- Ariès P. (1968), *Padri e figli nell’Europa medievale e moderna*, Laterza, Roma-Bari.
- Arnett J.J. (2006), “G. Stanley Hall’s Adolescence: Brilliance and Nonsense”, *History of Psychology*, 9, 3: 186-197.
- Arnett J.J., Cravens H. (2006), “G. Stanley Hall’s Adolescence: A centennial reappraisal introduction”, *History of Psychology*, 9, 3: 165-171.
- Bakan D. (1971), “Adolescence in America: From Idea to Social Fact”, *Daedalus*, 100, 4: 979-995.
- Barone P. (2009), *Pedagogia dell’adolescenza*, Guerini scientifica, Milano.

- Barone P. (2011), *Pedagogia della marginalità e della devianza. Modelli teorici, questione minorile, criteri di consulenza e intervento*, Guerini scientifica, Milano.
- Barone P. (2021), “Evoluzione di un concetto. Adolescenza postmoderna”, *Encyclopaideia. Journal of Phenomenology and Education*, 25, 61: 3-9.
- Becchi E. (2010), *I bambini nella storia*, Laterza, Roma-Bari.
- Becchi E., Julia D., a cura di (1996), *Storia dell'infanzia*, 2 voll., Laterza, Roma-Bari.
- Bonetta G. (1997), *Storia della scuola e delle istituzioni educative*, Giunti, Firenze.
- Burgio G. (2007), *Il bambino e l'armatura. Maschilità, violenza, educazione*, in Olivieri S., a cura di, *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Guerini, Milano.
- Chello F. (2017), *Verso un terzo spazio della pedagogia. Riflessioni di epistemologia comprensiva*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia.
- Chello F. (2019a), *La “genuina contingenza” del lavoro educativo. Prospettive epistemologiche nella professionalizzazione dell'educatore*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia.
- Chello F. (2019b), “Alla riscoperta della spaventosa estraneità dell'*in-fans* tra immagini d'infanzia e vite bambine”, *Pedagogia & Vita*, 77, 1: 15-27.
- Chello F. (2021), “Rappresentazioni retoriche e rappresentazioni scientifiche dell'infanzia nel tempo della ‘Crisi’ e delle ‘retrotopie’. Una ipotesi per uscire dal guado anti-evoluzionista”, *Civitas Educationis. Education, Culture & Politics*, 10, 2: 35-65.
- Chello F. (2022), “Questionare il comportamento antisociale adolescenziale. Analisi epistemologica di un'emergenza politico-educativa”, *Civitas Educationis. Education, Culture & Politics*, 11, 1: 187-211.
- Chello F. (2024), *Le transizioni formative tra passato, presente e possibile*, in Corbi E., Perillo P., Chello F., *La pedagogia in questione. Concetti, tempi e contesti*, Utet, Torino.
- Chello F. (*infra*), *Educare alla superiorità. Uno sguardo comprensivo su tre modelli di formazione alla maschilità adolescenziale tra antico e moderno*, in Chello F., Maltese S., a cura di, *La formazione delle maschilità in adolescenza. Uno sguardo pedagogico di genere sui contesti informali*, FrancoAngeli, Milano.
- Cravens H. (2006), “The historical context of G. Stanley Hall's *Adolescence* (1904)”, *History of Psychology*, 9, 3: 172-185.
- Crenshaw K. (1989), “Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics”, *University of Chicago Legal Forum*, 1, 8: 139-167.
- Connell R. (1987), *Gender & Power*, Allen & Unwin, Sydney.
- Connell R. (1995), *Masculinities*, Polity, Cambridge.
- Connell R. (2003), “Masculinities, Change and Conflit in Global Society: Thinking about the Future of Men's Studies”, *Journal of Men's Studies*, 11, 3: 249-266.
- Connell R. (2016), “Masculinities in Global Perspective: Hegemony, Contestation, and Changing Structure of Power”, *Theory and Society*, 45: 303-318.
- Dayer C., Schurmans M.-N., Charmillot M., sous la direction de (2014), *La restitution des savoir. Un impensé des socines sociales ?*, L'Harmattan, Paris.

- de Conciliis E. (2006), *Il lusso della differenza. Ipotesi sul processo di soggettivazione*, Filema, Napoli.
- de Mennato P. (1990), *Pedagogia e psicologia. Modelli di relazione*, Liguori, Napoli.
- De Sanctis O. (1983), *Il progetto educativo in Locke. Infanzia e desiderio*, La Giolardica, Roma.
- De Sanctis O., Varchetta D., Chello F. (2011), *Itinerari di epistemologia pedagogica (1879-1945)*, Ursuliana, Napoli.
- Elias N. (1982), *La civiltà delle buone maniere. Le trasformazioni dei costumi nel mondo aristocratico occidentale*, il Mulino, Bologna.
- Feixa C. (2011), "Past and Present of Adolescence in Society: The 'teen brain' debate in perspective", *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 35, 8: 1634-1643.
- Ferrari M. (2020), *L'educazione esclusiva. Pedagogie della distinzione sociale tra XV e XXI secolo*, Scholé, Brescia.
- Flores M. (1988), "Adolescenza e adolescenti nella recente ricerca storiografica", *Rivista di psicologia analitica*, 37: 127-140.
- Friedrich J. (2008), "The Psychology of the Wurzburg School of Thought: Analysis of a Case of Marginalization", *L'Homme et la société*, 167-168-169, 1-2-3: 251-278.
- Garrison J.B. (2006), *Ontogeny Recapitulates Savagery: the Evolution of G. Stanley Hall's Adolescent*, Indiana University, Bloomington.
- Genovesi G. (2004), *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Laterza, Roma-Bari.
- Grinder R.E. (1969), "The concept of Adolescence in the Genetic Psychology of G. Stanley Hall", *Child Development*, 40, 2:355-369.
- Hall G.S. (1892), "Moral Education and Will-Training", *Pedagogical Seminary*, 2, 1: 72-89.
- Hall G.S. (1894), *The Contents of Children's Minds on Entering School*, Kellogg & co., New York and Chicago.
- Hall G.S. (1904), *Adolescence: Its Psychology and Its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*, 2 vols., Appleton, New York.
- Hall G.S. (1924), *Life and confessions of a psychologist*, Appleton, New York.
- Hall G.S., Allin A. (1897), "The Psychology of Tickling, Laughing, and the Comic", *American Journal of Psychology*, 9, 1: 1-44.
- Kett J.F. (2003), "Reflections on the History of Adolescence in America", *The History of the Family*, 8, 3: 355-373.
- Maltese S. (2020), *Il lavoro educativo nei contesti della devianza giovanile*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Mancaniello M.R. (2002), *L'adolescenza come catastrofe. Modelli d'interpretazione psicopedagogica*, ETS, Pisa.
- Messerschmidt J.W. (2000), *Nine Lives: Adolescent Masculinities, the Body, and Violence*, Westview, Boulder.

- Messerschmidt J.W. (2004), *Flesh & Blood: Adolescent Gender Diversity and Violence*, Rowman & Littlefield, Lanham.
- Messerschmidt J.W. (2012), *Gender, Heterosexuality, Youth Violence*, Rowman & Littlefield, Lanham.
- Messerschmidt J.W. (2018), *Hegemonic Masculinity: Formulation, Reformulation and Amplification*, Rowman & Littlefield, Lanham.
- Gillis J. (1974), *Youth and history: tradition and change in European age relations 1770-present*, Academic Press, New York.
- Oasi O. (2014), *La psicologia dinamica e Sigmund Freud*, Springer-Verlag Italia, Milano.
- Ottavi D. (2018), *Gli evolucionisti: pensare lo sviluppo*, in Fournier M., a cura di, *I grandi pensatori dell'educazione*, Armando, Roma.
- Palmonari A. (2011), *L'adolescenza secondo gli approcci classici*, in Palmonari A., a cura di, *Psicologia dell'adolescenza*, il Mulino, Bologna.
- Porcheddu A., a cura di (1990), *Gli incontri mancati. Materiali per la formazione del pedagogo*, Unicopli, Milano.
- Regni R. (2007), *Infanzia e società in Maria Montessori. Il bambino padre dell'uomo*, Armando, Roma.
- Romesburg D. (2008), *The Tightrope of Normalcy: Homosexuality, Developmental Citizenship, and American Adolescence, 1890-1940*, *Journal of Historical Sociology*, 21, 4: 417-442.
- Santamaita S. (1999), *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, Bruno Mondadori, Milano.
- Santoni Rugiu A. (1982), *Storia della scuola e storia d'Italia: dall'Unità ad oggi*, De Donato, Bari.
- Scott J.P. (1968), *Early experience and the organization of behavior*, Brooks Cole, Belmont, Calif.
- Santoni Rugiu (2007), *La lunga storia della scuola secondaria*, Carocci, Roma.
- Spadafora G. (1990), *Il problema dell'espropriazione del sapere pedagogico e la crisi del rapporto con la filosofia*, in Granese A., a cura di, *La condizione teorica. Materiali per la formazione del pedagogo*, Unicopli, Milano.
- Trisciuzzi L., Cambi F. (1989), *L'infanzia nell'età moderna: dalla scoperta alla scomparsa*, Editori Riuniti, Roma.

I voli di Icaro. Un'interpretazione pedagogica delle trasgressioni di genere in adolescenza

di Stefano Maltese

1. L'interpretazione pedagogica

Il tentativo di analizzare il processo di formazione delle maschilità degli adolescenti contemporanei, con lo sguardo focalizzato verso coloro che provano a diventare maschi altri e altrove rispetto alla norma, risponde a due ordini di ragioni pedagogiche.

In primo luogo, riporta alla necessità di conferire forma e materialità a un processo che, rappresentando quei maschi *fuori binario* (Burgio, 2021), e partendo da essi, intende provare a scardinare il falso mito del maschile come genere dato per scontato e la sua formazione come un impensato/impensabile pedagogico (Chello, *infra*). Il discorso sulla formazione delle maschilità, fino ai più attuali interessi di ricerca, è stato caratterizzato da una evidente invisibilità pedagogica; questa ha inibito l'osservazione di quanto le identità maschili siano regolarmente costruite e (ri)negoziato nella reciprocità sociale quotidiana, come quelle femminili. Inoltre, rappresentano qualcosa che, per molti adolescenti, deve essere scoperto, appreso e, infine, affermato.

La scelta, in secondo luogo, di appellarsi alla simbologia mitologica, rappresenta l'intenzione di ampliare la narrazione oltre il già noto. La formazione adolescenziale sembra, infatti, spesso perdersi nella rincorsa di interpretazioni adultocentriche e svalutanti. Il racconto mitologico può porsi come chiave di lettura fondativa dei processi formativi «per quelle idee, strutture interpretative e pratiche pedagogiche che tendono a riproporsi nel tempo come problemi costitutivi e, per questo, inesauribili. Così [come] il loro stesso ripresentarsi porta con sé un ripensamento, o un'inversione di ruolo, o uno sguardo più attento al dettaglio rivelatore» (Madrusan, 2023, p. 5), allo stesso modo il riferimento alla semantica senza tempo del mito può aiutare a costruire approcci euristici di ampia portata, anche per le que-

stioni pedagogiche in oggetto. La sostenibilità di questa operazione si basa sul fatto che il discorso mitico sia un'operazione sul tessuto del mondo, che avviene attraverso la ri-tessitura infinita del suo senso: il mito è una trama, una composizione di un senso possibile, un'immagine di mondo (Givone, 2015) in grado di narrare ciò che il divenire umano ha di più proprio.

L'analisi proposta – ammettendo una riformulazione delle ipotesi di una formazione alla maschilità a-problematica e troppo implicita per essere fatta oggetto di riflessione pedagogica – prova a restituire dignità e autorevolezza ai percorsi di differenziazione e soggettivazione, autonomamente condotti dagli adolescenti che esplorano pratiche di maschilità, per certi versi, devianti, grazie alla voce dissonante e disturbante con cui criticano la norma (Tolomelli, 2022). Attraverso l'affermazione della propria alterità, gli adolescenti in questione intendono posizionarsi, consapevolmente, ai margini del tradizionale, e socialmente accettato, discorso sulla maschilità e, così facendo, offrono all'indagine pedagogica l'opportunità di riflettere, anche, sull'importanza e sulle prerogative nascoste della dimensione deviante della formazione (Maltese, 2020). Riprendendo la lezione di bell hooks (2020), le trasgressioni e le alterità, qui considerate, costruiscono quel margine da elogiare, in quanto confine tra il conformismo e l'antagonismo più dirompente (hooks, 1998) che consente, a chi lo attraversa per scelta, di maturare coscienza del proprio status sociale e identitario e delle ragioni culturali ed egemoniche che definiscono la marginalità stessa. La considerazione, poi, che questo posizionamento ai margini possa essere sempre più attivamente scelto e promosso, rappresenta la vera innovazione formativa, in quanto opportunità di riscatto e di elaborazione teorica contro-culturale. La ricerca pedagogica potrà percorrere questa strada interpretativa solo attraversando un analogo rovesciamento delle tradizionali attribuzioni di genere e aprendo la riflessione alla comprensione del pluralismo delle maschilità della contemporaneità e di quelle che, su queste basi, potranno venire.

Provare a raccontare la crescita dell'adolescente contemporaneo impone la necessità di rivedere il repertorio, anche metaforico, con cui si è soliti rappresentarla. Se l'immagine di Edipo, ha a lungo simboleggiato la formazione sessuale del bambino, e poi dell'adolescente, nei contesti, prevalentemente familiari, molto più esplicitamente normativi del passato, appare oggi più opportuno mettere in discussione il tradizionale modello edipico attraverso la sfida proposta da Icaro. Alla simbolizzazione della crescita come identificazione nei modelli già esistenti deve, oggi e qui, avvicinarsi un paradigma che la interpreti come innovazione e sfida, in vista di ciò che non è ancora.

Trattando, d'altra parte, di percorsi di crescita concreti, e che concretamente avvengono nei luoghi e nei tempi della contemporaneità sociale e mediale, il racconto non potrà prescindere dalle esemplificazioni offerte dal mondo culturale (e, quindi, formativo) degli adolescenti reali.

Dal punto di vista metodologico, i riferimenti ad alcuni esempi dei contesti dell'informale vanno, chiaramente, intesi come un campione assolutamente non esaustivo, ma non per questo meno rappresentativo.

Da un lato il mito, dunque, come struttura esplicativa di un processo, dall'altro la caratterizzazione della contemporaneità, come testimonianza della sua concretezza, provano a rispondere all'idea secondo cui «la formazione e l'educazione della personalità soggettiva diventano questioni che richiedono una sempre più puntuale consapevolezza culturale, unita ad un attento sguardo sul mondo e sui mutamenti» (Madrussan, 2017, p. 22).

Intrecciando la narrazione mitologica con alcune suggestioni culturali della contemporaneità, quello che segue è solo uno dei possibili percorsi interpretativi, intenzionato a portare alla luce pieghe altrimenti nascoste, o sottovalutate, della formazione e autoformazione adolescenziale.

2. Nel labirinto del Minotauro per diventare maschi

Se sul come si diventi maschi il discorso, anche quello pedagogico, può risultare più vago o, comunque, aperto a più e diverse ipotesi interpretative, sul quando questo accada le indicazioni si fanno, per certi versi, più precise.

La scansione temporale del processo di individuazione sessuale e di genere trova nell'adolescenza il periodo cruciale di un percorso formativo molto specifico, quello che tende a identificare, semplificandola, la maschilità con l'espressione sociale e socializzata del genere e, più da vicino, con la mascolinità, che deve appartenere solo agli uomini. Il discorso pedagogico sulla formazione della maschilità dovrà essere, evidentemente, più ampio e prendere in considerazione tanto il processo continuo, lungo tutto l'arco dell'esistenza, costituito delle manifestazioni intermedie di tante maschilità quanti sono gli stati esistenziali di un soggetto, quanto le opzioni identitarie sempre più fluide che non possono più considerare il maschile come una delimitazione escludente. È, tuttavia, indubbio che l'adolescenza detenga strenuamente il primato di tirocinio formativo per eccellenza delle maschilità. Pur riconoscendo le specifiche caratteristiche all'essere maschi bambini, giovani adulti, adulti e poi anziani, in termini prevalentemente formativi, tutto ciò che accade, e non accade, durante l'adolescenza gioca un ruolo chiave sulla maschilità in divenire. Ciò conduce alla generalizzazione di tutta la fase evolutiva in questione come il periodo in cui la ricerca

dell'identità rappresenta, in maniera totalizzante, il compito evolutivo (come se le caratteristiche del maschile e del femminile risiedessero da qualche parte oscura e andassero scovate). Sembrerebbe, quasi, che tutto ciò che il soggetto maschile ha sperimentato e vissuto durante l'infanzia non sia altro che una preparazione alla vera prova da affrontare durante l'adolescenza per potersi definire, poi, veramente un maschio formato soltanto superata questa fase.

Una tendenza a spiegare la crescita in chiave evolutiva e stadiale molto simile a quella applicata all'adolescenza in generale (Barone, 2019) su cui molta importanza ha proprio la fase edipica dello sviluppo. Se l'adolescenza viene, facilmente, letta come un periodo di prova dello stare al mondo (Tolomelli, 2021), questo diventa ancora più vero ed evidente nei confronti del provare a essere maschi, secondo canoni più o meno socialmente accettabili e condivisi.

Nell'ottica qui presa in considerazione, l'adolescenza nel discorso comune rappresenta, ed è ancora più spesso rappresentata, come una vera e propria palestra dell'identità di genere. Uno spazio-tempo in cui ogni ragazzo allena le proprie *performances* identitarie intorno alla concessione, rivendicazione, conquista e trasformazione di caratteristiche, fisiche e relazionali, della maschilità già date, in questi termini mitologici. Il primo riferimento simbolico va riconosciuto al Minotauro, proprio in virtù della sua duplice natura di uomo e animale. La figura rappresenta, qui, l'origine di una maschilità dal carattere egemonico che si impone come naturale, normale (Rinaldi, 2018) e normativa.

Ogni adolescente, in quel tempo preciso e all'interno degli spazi noti della socializzazione, è chiamato a fare pratica di tutto quanto in maniera implicita, e non sempre del tutto intenzionale o consapevole, gli viene fornito come bagaglio culturale, nozionistico e comportamentale fin dall'infanzia (Gamberi, Maio, Selmi, 2010) rispetto a ciò che una società, ancora fortemente organizzata attorno ai costrutti relativi ai ruoli e al binarismo di genere, considera fondamentale e costitutivo dell'essere maschio.

Come la pedagogia di genere ha ormai ben chiaro, la maschilità (come la femminilità) non può configurarsi come caratteristica innata; riconoscendo, dunque, una forte matrice formativa all'identità sessuale, le differenze non possono avere un valore neutro. Il vero punto della questione pedagogica è rappresentato, allora, dalla riflessione su come rendere queste differenze delle leve per la soggettivazione, e non delle giustificazioni per la discriminazione, dal momento che, come spiega Judith Butler (2014), «il genere è il meccanismo attraverso cui vengono prodotte e naturalizzate le nozioni di maschile e di femminile, ma potrebbe anche rappresentare lo strumento tramite il quale decostruire e denaturalizzare tali termini» (p. 69).

Il corpo in formazione degli adolescenti, dunque, è tutt'altro che uno spazio vuoto in cui l'identità sessuale e quella di genere divengono gradualmente visibili e debbano essere ricercate. Proprio a partire da una differenza sessuale, la maschilità ha notevoli implicazioni formative e culturali nella sua definizione.

Dedalo, nel suo ruolo di generazione ogni volta precedente, è responsabile della costruzione di quel labirinto che serve a organizzare contenuti e pratiche della maschilità e dove il confronto generazionale dei padri e dei figli maschi finirà per trovarsi rinchiuso. In questi termini, è come se la principale dimensione formativa del passaggio dall'infanzia all'adolescenza, rispetto alla maschilità in divenire del soggetto, corrispondesse al passaggio da una maschilità intesa come tratto prevalentemente biologico (cui corrispondono attribuzioni di significato da parte del mondo adulto) verso una serie di pratiche collettive e socializzate (Carrigan *et al.*, 1985) in cui è il soggetto a dover riconoscere il significato condiviso. La dimensione biologica, da cui ha origine il processo di demarcazione dell'identità, non sembra fermarsi alle sue sole caratteristiche naturali. Sul sesso biologico, infatti, agisce quel complesso processo di assegnazione sessuale che finisce per affidare al soggetto un'etichetta sessuata (Valerio, Scandurra, 2016). Basta avere come termine di confronto quanta curiosità e importanza la maggior parte dei neogenitori riversa sulla conoscenza del sesso del nascituro, per avere chiaro quanto questo processo formativo della futura identità sia impregnato di retaggi e significati socioculturali e inizi molto prima di quanto esplicitino le consuete teorie.

Se il bambino è, biologicamente, un maschio, la formazione della sua maschilità è concepita in relazione al vissuto degli uomini e dei ragazzi che lo circondano. Il progetto formativo ha, così, inizio attraverso azioni come la scelta dei giocattoli, dei colori e dell'immaginario che, contemporaneamente, confermano le previsioni e portano avanti il processo che concorrerà a realizzare le aspettative sociali.

La caratteristica fondamentale che assimila queste azioni a quelle del Minotauro è, appunto, il loro essere al medesimo tempo culturali (secondo la natura umana dell'essere mitologico) e irrazionali (secondo quella animale), dando vita a un idealtipo formativo dove questi due aspetti non possono essere perseguiti singolarmente, ma solo nella loro unione. «La cosiddetta *libido dominandi* nella costruzione sociale della maschilità si cristallizza in un frame» (Ottaviano, 2017, p. 173) che, come una versione contemporanea del labirinto, porta avanti la sua azione anche nel confronto generazionale tra maschi adulti e adolescenti. Mentre la maschilità adulta ha finalità materialistiche, quella adolescenziale è maggiormente ancorata alla dimensione emotiva ed espressiva; caratteristiche che gli adulti stigma-

tizzano, proprio in quanto maschi, come indicatori di immaturità (Rinaldi, 2018).

La questione diventa particolarmente interessante e complessa dal punto di vista pedagogico. Interessante perché il peccato originale da cui scaturisce l'incarnazione di questa unione è, nel mito, un peccato proprio del maschile, compiuto da quello stesso padre che aiuterà Icaro a emanciparsene con la fuga.

Sulla scorta del promemoria del femminismo secondo cui, rispetto alle questioni di genere, il personale è politico, anche Icaro è costretto a uscire allo scoperto dal rassicurante labirinto; e, dal momento che questa sua esigenza formativa non è modulata e mediata da pratiche educative che la attraversano, la agevolano e la rendono campo di riflessività critica, ecco che la questione pedagogica si fa anche complessa. Complessità non dettata, soltanto, da un'evidente lacuna teorico-pratica degli studi pedagogici sulla maschilità, ma proprio dal fatto che la maschilità, almeno rispetto alle attuali coordinate pedagogico-educative, difficilmente potrebbe essere concettualizzata come oggetto di una educazione specifica, al riparo da pratiche di assoggettamento, addestramento, disciplina e controllo dei soggetti (Foucault, 1993). La criticità, su cui è opportuno riflettere, nell'ottica di una pedagogia di genere, è rappresentata dall'impossibilità di pensare un'educazione alla maschilità che prescindendo dall'educazione alla soggettività critica e riflessiva in adolescenza e, allo stesso tempo, dalla rilevanza pedagogica dell'esplicitazione di tutte le modalità informali con cui questa educazione si compie proprio negli anni dell'adolescenza.

Ciò che, in sintesi, rappresenta il punto di partenza della riflessione è la considerazione di quanto proprio l'adolescenza rappresenti, essa stessa, un dispositivo autoformativo alla maschilità, per sua natura, inevitabilmente, informale. Indagare come gli adolescenti costruiscono le categorie del maschile e quali pratiche producono e mettono in atto al fine di portare a compimento il tirocinio che li valuterà come maschi (Burgio, 2023), con tutti i significati che questo processo assume e condivide, è il vero fulcro del discorso pedagogico in questione.

Nella sua ultima serie tv di successo, in *streaming* su Netflix, Zerocalcare offre un'esemplificazione significativa di quanto e come il processo formativo della maschilità abbia luogo, prevalentemente, attraverso la trasmissione, strutturazione e interiorizzazione, di una successione di implicite culturali che, investendo la sfera delle relazioni con il mondo, orientano e posizionano l'essere maschio del soggetto. Il protagonista della serie non è più un adolescente; questa condizione lo mette nella posizione di aver già imparato a riconoscersi come maschio e, soprattutto, di agire questa identità nelle sue relazioni con il mondo. La dimostrazione di un percorso di ap-

prendimenti già avvenuto, evidentemente durante l'adolescenza, si trova nelle parole dell'armadillo-coscienza che ogni volta accompagna, riflessivamente, il protagonista all'incontro con un suo coetaneo, quindi già maschio formato anch'egli. "Ricorda che siete maschi bianchi, cis, etero, nati negli anni Ottanta, quindi vietatissimo parlare di sentimenti, emozioni positive, fragilità, dubbi". In queste poche efficaci direttive si trova la dichiarazione di un modello comportamentale fondato su una serie di etichette identitarie che il soggetto ha dovuto acquisire, in certi casi conquistare, durante quel tirocinio della maschilità che lo ha portato, negli anni dell'adolescenza, a strutturare un preciso comportamento che gli permetterà di vedersi confermata e riconosciuta come valida quell'identità. Ciò che è interessante notare è il richiamo, a più riprese durante una serie che è stata definita una sorta di manifesto generazionale, di un ben preciso codice dei divieti maschili, che esplicita in vari articoli tutto ciò che, dall'uso di metafore letterarie all'ostentazione di tatto e delicatezza, è ritenuto inaccettabile per un maschio di periferia, contestualizzando, ulteriormente, un'identità che sembra non potersi definire che per negazione.

L'analisi interiore del protagonista sui modelli relazionali imposti da una siffatta concezione della maschilità, prosegue fino a fornire indicazioni importanti sulla cifra sempre soggettivante di questo – come di ogni – vero e proprio percorso formativo. Il codice dei divieti maschili sembra rappresentare quell'armatura (Burgio, 2007) che gli adolescenti si costruiscono e che fanno fatica a lasciare quando hanno troppa paura di guardare cosa ci sta dentro la corazza di una certa maschilità e, dunque, ci si aggrappano un po' per sopravvivere. Eppure, non va così per tutti: "qualcun altro, invece, provava a farsi coraggio, a trattenere il respiro e a mettere la testa sott'acqua per capire che ci stava sotto la superficie". Le nuove versioni, quelle più aggiornate, della categoria del maschile, si stanno sempre più liberando da quei diktat e stanno lasciando sempre più spazio all'espressione del sé, lontano dalle imposizioni su quanto un maschio debba fare, dire, pensare.

Per sfuggire alla tensione omogeneizzante, a cui spesso conduce la tendenza semplificatoria della categorizzazione di genere, il percorso formativo della maschilità in adolescenza necessita di essere guardato come un'attività pedagogica che ogni ragazzo mette in pratica in termini di esperienze, dal duplice possibile esito educativo sopra descritto: quello della conformazione per difesa o quello della dissonanza riflessiva (Agagiù, 2023).

«Le giovani generazioni tendenzialmente rifiutano la repressione della sensibilità, della dimensione affettiva e delle emozioni ereditata dal modello 'militarista'» (Rizzo, 2015, p. 18). Dal punto di vista pedagogico, le opportunità formative proprie dell'informale sono sempre più espanse e delo-

calizzate, e predispongono i ragazzi a passare e attraversare in maniera più flessibile (e fluida, per utilizzare un termine ancora più specifico) tra modelli passati, presenti e futuri delle maschilità, oggi sempre più plurali. Il labirinto, invece, risponde a una duplice funzione nei confronti dell'adolescenza maschile: svelare e nascondere. Rivelando i codici della maschilità socialmente accettata, il labirinto non è distante dalla definizione della gabbia di genere (Biemmi, Leonelli, 2016), che non solo rinchiude, ma inganna. Inganna perché si presenta come troppo complesso per sortirne e per la falsa idea di libertà e privilegio che trasmette. Se la si vuole leggere nell'ottica freiriana dell'oppressione che opprime, inganna perché «il privilegio maschile è anche una trappola e ha la sua contropartita nella tensione e nello scontro permanenti, spinti a volte sino all'assurdo, che ogni uomo si vede imporre dal dovere di affermare in qualsiasi circostanza la sua virilità» (Bourdieu, 1998, p. 62). Oltre tutto questo, il labirinto veicola in sé, a differenza della gabbia di genere, anche l'idea della sua via di uscita attraverso una liberazione. Il labirinto, infatti, in qualità di dispositivo formativo, è sempre anche una porta aperta verso l'ignoto. L'assimilazione della maschilità dominante al mitologico labirinto contempla tra le possibilità più vie di uscita, ma anche di restare intrappolati nei vicoli ciechi della sua riproduzione. Il labirinto della maschilità può, allora, rappresentare, per la formazione adolescenziale in particolare, quel luogo educativo attraversando il quale ci si trova di fronte alla possibilità di una reale emancipazione.

Se i maschi delle generazioni ancora precedenti si formavano molto di più per via di quel codice dei divieti, in cui l'espressione delle emozioni è sempre censurata, alcuni autori (De Sario, 2009; Bellassai, 2011) individuano, già nell'avanzare degli anni Sessanta del secolo scorso, l'articolazione del maschile come uno degli snodi focali ed educativi, attraverso cui le giovani generazioni hanno messo in scena, di volta in volta, la propria rivolta nei confronti dell'*establishment* culturale, sociale e pedagogico dell'epoca di riferimento, conquistando, progressivamente, sempre più ampi margini di libertà di espressione (Di Grigoli, 2020).

Fin qui si è sintetizzato a grandi linee, e solo a scopo introduttivo, l'interesse pedagogico per l'adolescenza come spazio-tempo formativo informale della maschilità. Per comprendere e testimoniare questo cambio di passo generazionale, è opportuno soffermarsi sulla valenza e sulla funzione pedagogica delle trasgressioni di genere¹, intese, come sfide trasformative e

¹ L'espressione fa, qui, volutamente riferimento esclusivamente all'esperienza dell'alterità ricercata dagli adolescenti maschi cisgender. La scelta intenzionale di non far rientrare nella definizione adoperata altre tipologie di situazioni esistenziali come, ad esempio, i percorsi di affermazione di genere, è motivata dal non riconoscimento della loro natura trasgressiva essendo, piuttosto, percorsi di allineamento all'identità di genere percepita.

relazionali, che rappresentano un supporto per il superamento di una visione conformativa della maschilità, contribuendo a realizzare «quel fondamentale processo formativo di contestuale distanziamento dal mondo d'appartenenza e di appropriazione identitaria autonoma che costituisce l'etica della situazione giovanile» (Madrussan, 2019, p. 376). Il valore pedagogico contenuto in questo specifico processo di distanziamento consiste nella dimostrazione della precarietà delle categorie di genere, dettata dall'evidenza dell'esperienza. In particolare, l'identità maschile, quando viene rappresentata e trasmessa come traguardo formativo ideale, realtà monolitica a volte opprimente, con una forte componente normativa, appare sempre più lontana dalla vita e dai corpi di molti adolescenti. Gli esempi culturali e le rappresentazioni dei social media cui si può fare, facilmente, riferimento mostrano come siano gli stessi adolescenti, spesso, a riconoscere la costruzione egemonica del maschile ormai inadeguata e come loro si muovano nella direzione delle trasgressioni che ricerchino una nuova narrazione del maschile che ha ancora bisogno di essere esplorata dalla riflessione pedagogica.

Il labirinto non ha, quindi, già una via di uscita al suo interno, ma consente la costruzione di vie di fuga o passaggi segreti che la permettano.

Orientando lo sguardo pedagogico in prospettiva, il labirinto della maschilità egemonica sembra destinato a rinchiudervi solo sé stessa (Ciccone, 2019).

Diventare maschi si rivela, durante i tradizionali percorsi di crescita adolescenziale, un traguardo che il ragazzo raggiunge dimostrando a sé stesso e alla società di non essere più un bambino, una femmina o un omosessuale (Bellassai, 2011). La forte componente normativa della maschilità egemonica produce l'esclusione degli adolescenti che non esibiscono dei tratti tradizionalmente virili, in particolare a partire dalla pubertà, quando «lo sviluppo dei caratteri sessuali spinge gli adulti a conformare la sensibilità maschile, sanzionando quelle manifestazioni considerate 'dissonanti'» (Burgio, 2023, p. 234). Su questa base, l'interpretazione pedagogica delle trasgressioni formative di genere, attraverso cui alcuni adolescenti esplorano le alterità della maschilità e del desiderio maschile, intende confermare tutto il valore emancipativo ed educativo del distacco e della separazione, ma non da identità ritenute sconvenienti, bensì come processo di costruzione di identità che possono aver luogo solo nell'allontanamento dalle rigide e monolitiche pratiche di genere egemoniche delle generazioni precedenti. Riflessione che non potrà, però, tacere o minimizzare anche le evidenti criticità pedagogiche in questo processo contenute.

Riconoscendo la rilevanza pedagogica al loro intrinseco valore formativo, ci si riserva l'opportunità di approfondimenti più ampi e specifici in altra sede.

3. I voli di Icaro per inventarsi maschi

Senza, in alcun modo, negare l'importanza e la validità della lezione freudiana sui processi psicologici legati alle tappe dello sviluppo psico-sessuale, qui il discorso insiste su un paradigma epistemologico differente. Sul versante pedagogico, infatti, la narrazione edipica risulta falsata rispetto al contesto sociale e culturale contemporaneo. La reale risoluzione formativa del conflitto edipico si può raggiungere soltanto attraverso una sostituzione tra maschilità, il figlio diventa maschio competente quando prende il posto del padre, replicando, senza metterli in discussione, i modelli della maschilità patriarcale ed egemonica. Anzi, l'avvicendamento è possibile proprio grazie al carattere trasmissivo delle competenze sociali e sessuali del genere. All'interno di tali contestualizzazioni formative, gli adolescenti assimilano l'identità maschile attraverso la conquista, intesa come affermazione personale in ogni campo di vita, con un particolare accento su quello sessuale. Ciò contribuisce all'affermazione di aspettative sociali dominanti, legate alla forza, virilità e visibilità della maschilità, che agiscono sulla formazione fin da bambini. La distinzione, qui posta, tra il percorso formativo di Edipo e quello di Icaro appare motivata dal riconoscimento, agli adolescenti contemporanei, della necessità di situarsi altrove (Maltese, 2022) rispetto ai modelli generazionali maschili che li hanno preceduti. Edipo e Icaro condividono un rapporto conflittuale nei confronti dell'autorità paterna (e, simbolicamente, maschile). Nel primo caso, però, il conflitto è sostenuto dal desiderio di assomigliare all'autorità del maschile, nel secondo contiene il potenziale pedagogico della trasgressione (hooks, 2020), ed ecco perché i due prototipi narrativi esprimono due angolazioni molto differenti del valore trasformativo della crescita.

Icaro, per fuggire, dovrà affidarsi alle sue esperienze autoformative. Se Dedalo ha creato, con la storicizzazione delle prassi di genere, il labirinto e i modelli della maschilità che lo popolano, Icaro, grazie al potenziale trasformativo dell'adolescenza (Mancaniello, 2018), può dimostrare che solo con la fuga si può determinare l'uscita dal labirinto. Qui le due metafore mitologiche si differenziano maggiormente: i modelli egemonici della maschilità non vengono superati con l'annientamento, come fa Edipo, perché intimamente connessi alla sua formazione di maschio; il tentativo di interpretarli, secondo il modello edipico, apre unicamente la porta alla riproposizione di nuovi labirinti. La leggendaria parabola formativa di Icaro insegna, invece, che il labirinto non può essere superato rimanendo sul suo stesso piano. È necessario un salto quantico di consapevolezza, *quel* punto di catastrofe adolescenziale (Mancaniello, 2002) che permette di fuggire da

questa sorta di coazione a ripetere. L'unica azione liberatrice, del resto, è quella che porta il soggetto a trascendere la realtà oppressiva del labirinto.

Una realtà che non va negata, come si è detto, ma che può essere superata riconoscendo nell'adolescenza la sua situazione esistenziale pedagogica (anziché la sua mera condizione sociale) e l'età della scelta (Erbeta, 2001), soggettivante, delle sue azioni. Assumere la parzialità del maschile come risorsa per una pratica trasformativa, significa mirare a svelare i condizionamenti sociali nella vita dei maschi (Ciccone, 2019), anche adolescenti. Il labirinto, dunque, rimane, ma gli adolescenti con le loro scelte e le loro azioni possono determinare il proprio personale esserne o meno prigionieri perché, come nota Giammei (2023), forse per superare il patriarcato *bisogna abitare, non abolire, la maschilità*.

La costruzione delle ali è, perciò, metafora della ricerca e attraversamento autoformativo delle trasgressioni che gli adolescenti compiono per rompere i vincoli che la formazione "tradizionale" ha ipotizzato per loro: fare esperienze, come costruire ali, per permettersi un formativo cambio di prospettiva. Come Icaro, che solo allontanandosi verso l'alto guadagna una visione complessiva dell'inganno insito nel labirinto, così le istanze trasgressive delle nuove maschilità possono spingere la società a interrogarsi sulla pluralità come esigenza esistenziale.

Una rassegna, anche solo parziale o approssimativa, di questi voli trasformativi sarebbe di difficile compilazione e, probabilmente, se anche fosse possibile, andrebbe a negare il valore di espansione della libertà attraverso la loro codificazione. D'altra parte, sono state definite trasgressioni proprio perché di non immediata comprensione allo sguardo adulto, che rischia di contaminarne il potenziale distanziamento. Solo a scopo analitico, però, è possibile azzardare una loro osservazione e sistematizzazione attraverso tre grandi macrocategorie descrittivo-interpretative. La scelta delle categorie impiegate segue uno dei possibili filoni interpretativi della costruzione della maschilità: quello, prevalentemente, di carattere relazionale. Si proverà, dunque, a ripercorrere, a grandi linee, le traduzioni che soprattutto le più giovani generazioni hanno riconosciuto come valide alternative ai costrutti più tradizionali della maschilità nelle relazioni intra-genere, in termini di omosocialità (Camoletto Ferrero, Bertone, 2017) e inter-genere, riguardanti alcune questioni della sessualità. A fare da sfondo integratore restano le aperte questioni intergenerazionali, relative alle trasformazioni dei modelli culturali da un lato, e dell'imperativo pedagogico nei confronti dell'adolescenza in generale, dall'altro.

Uno degli elementi più importanti interni al processo di costruzione della maschilità degli adolescenti è la costituzione di legami intra-genere basati e definiti da comportamenti aggressivi, tradizionalmente associati al ma-

schile, come manifestazione pubblica e, inequivocabilmente, riconoscibile di un'identità virile.

Questa tipologia esplicita di relazione tra pari assume il ruolo e il valore di pratica formativa attraverso la competizione che innesca tra i membri e la vigilanza reciproca dei comportamenti giudicati, tradizionalmente, da uomini (Rinaldi, 2016).

Nell'interpretazione del fenomeno, Anderson (2009) ha suggerito l'ipotesi che la paura tra i maschi eterosessuali, soprattutto se adolescenti, di venire percepiti socialmente come omosessuali non fosse da ascrivere alle vere e proprie forme di omofobia (comunque spesso presenti), perché la paura dei ragazzi a essere percepiti come omosessuali supera la volontà di stigmatizzare altri per la loro vera o presunta omosessualità. «Altra obiezione empirica a un'interpretazione letterale dell'omofobia è costituita, poi, dalle frequenti proposte/minacce di rapporti omosessuali che gli adolescenti maschi si scambiano [dalle quali] non sembrerebbe cioè emergere una reale avversione per i rapporti sessuali tra simili» (Burgio, 2020, p. 156-157), anzi un'attestazione di maschilità perfino ulteriore (in senso di dominante, prevaricatrice) al soggetto attivo di tali rapporti. Nella formazione tradizionale l'omoisteria (termine suggerito in luogo del più abusato omofobia) funzionerebbe più come un principio organizzatore del modo in cui le maschilità sono socializzate in adolescenza ed è parte integrante della riproduzione della maschilità canonica degli adulti.

La creazione del termine *Bromance*², per nominare specifiche relazioni dinamiche e complesse, caratterizzate da vicinanza, affetto, fiducia e libera espressione delle emozioni tra due o più amici maschi, può rappresentare una prima ed evidente dimostrazione del bisogno evolutivo (Burgio, 2021) da parte degli attori, per lo più adolescenti, di trasformare le relazioni maschili attraverso interessi condivisi, intimità emotiva e fisica non sessuale. Le *bromance* hanno raggiunto un livello importante di risonanza culturale e di significato per gli adolescenti, tanto che coloro che sono coinvolti in una relazione di questo tipo descrivono il proprio amico come un fratello o *una quasi fidanzata* (Robinson *et. al.*, 2018), esprimendosi anche pubblicamente con appellativi che variano dal più comune *bro* (in luogo di *brother*)³ ai

² Prestito integrale dell'inglese *bromance*, parola macedonia formata dalla fusione dei sostantivi *brother* 'fratello' (o della sua abbreviazione informale *bro*) e *romance* nel significato di 'relazione amorosa'. Cominciato a diffondersi in Italia a partire dal secondo decennio del Duemila, come conseguenza della sempre più diffusa rappresentazione, all'interno di narrazioni televisive e cinematografiche, di rapporti di amicizia tra uomini di natura intima e affettuosa (appunto indicati con il prestito inglese per distinguerli da altre forme di amicizia maschile) (<https://accademiadellacrusca.it>).

³ Nella lingua del rap, fratello, nel senso estensivo di amico, persona che condivide stile, idee musicali e modi di vita del rapper e idee sul suo ruolo; usato anche come semplice allo-

sempre più diffusi *tesoro* e *amore*, senza che questo dica qualcosa di più esplicitamente sessuale sull'enfasi posta sull'amicizia esclusiva e sull'intimità (Magrath, McCormack, 2023) che prendono il posto della competizione e delle gerarchie più eteronormative. L'adozione culturale del termine *bromance* rappresenta un riconoscimento della categoria della trasgressione attraverso cui gli adolescenti si consentono di avere identità maschili meno rigide e stereotipate. Questa diffusione testimonia, inoltre, come i giovani maschi, anche quelli eterosessuali, siano oggi in grado di confidarsi gli uni con gli altri, di riconfigurare l'omosocialità attraverso una profonda emotività reciproca, intense amicizie basate sull'intimità e sull'espressione di un sentimentalismo, principale tabù costitutivo della maschilità culturalmente egemonica.

Sul versante delle relazioni tra i generi il discorso sarebbe ben più ampio e complesso, dovendo riconoscere un rapporto molto più articolato e critico proprio degli adolescenti contemporanei con le questioni identitarie e di genere (Maltese, 2022). Per ragioni di sintesi, e anche per restituire all'economia del discorso una categoria in grado di rappresentare in maniera più trasversale la sfida all'atavica ingiunzione eteronormativa della maschilità, introdotta su più fronti dagli adolescenti contemporanei, si fa, qui, riferimento al costrutto di fluidità degli orientamenti sessuali (Maltese, 2023).

Non è oggetto di questa riflessione intervenire nell'acceso dibattito sul ruolo formativo o meno di media e social media circa la diffusione, proprio negli ultimi anni, di più variegata rappresentazioni di soggetti e identità che non avevano cittadinanza nelle tradizionali rappresentazioni dell'adolescenza, specie quella maschile. Prendere atto di una reciproca e formativa influenza è, però, un buon punto di partenza.

“È il 9 giugno del duemila e chi lo sa. Il mondo è tutto rosa, sesso e libertà. Non esiste uomo o donna...” è lo scenario, utopico solo fino a un certo punto, messo in musica da Rosa Chemical, solo per citare uno degli artisti più espliciti e controversi seguiti dai giovanissimi adolescenti del post-pandemia. Contribuire ad alimentare l'immaginario necessario ai ragazzi per proiettarsi in un futuro in cui alcune o tutte le identità sessuali potranno essere riconosciute positivamente, rappresenta, sul piano pedagogico, un'operazione a supporto e conferma di quanto i ragazzi si trovano a sperimentare in quella famigerata età in cui la società li chiama a farlo. Riprendendo il testo di una nota canzone del repertorio classico napoletano,

cutivo generico, viene talvolta ripreso nel linguaggio giovanile, in cui è preferito il calco fra' (o frate') (Treccani, neologismi 2020).

l'autore descrive il futuristico *Sarracino*⁴ con gli occhi verdi, un po' ribelle, che "scende per strada con i tacchi" perché è libero di farlo, e non perché abbia un'identità sessuale confusa o in transizione, e nemmeno un orientamento che farebbe prevedere l'omosessualità. *Piace veramente a tutti* e a sorpresa, ma solo per gli adulti evidentemente, *tutt' 'e femmene fa 'nnammura*'. Il volo trasgressivo degli adolescenti che già oggi praticano il *cross dressing* veicola, esclusivamente, una manifestazione di genere (Cristalli, 2021) che esplora le possibili vie d'uscita dalle maglie strette che il maschiismo impone (Giammei, 2023). Liberarsi dalla rigida maschilità predefinita, esplorando tante possibili alternative, rende formativo l'assunto di uno status costruito del genere come un *artificio fluttuante* (Butler, 2006).

Le nuove e innovative definizioni legate alla fluidità identitaria non investono soltanto la rappresentazione del genere. Anche i confini troppo rigidi tra gli orientamenti sessuali sembrano essere messi in discussione da una generazione che, giusto per fare un esempio, trova nella bisessualità una sua autodefinizione sempre più diffusa. La progressiva affermazione dell'orientamento bisessuale (Chierogato, Demozzi, Najjar, 2023) contribuisce, evidentemente, ad ampliare, significativamente, il campo delle possibilità identitarie del maschile e rende, maggiormente, fluido il discorso sulle sessualità che esprimono. Dando vita a ulteriori neologismi che vanno dal *prevalentemente etero*, all'*eterocurioso* fino all'*eteroflessibile*, questi adolescenti provano a ridisegnare la geografia delle condotte sessuali delle maschilità contemporanee, con un impatto non di poca importanza anche sul piano relazionale e affettivo tra maschi e in riferimento a tutti gli altri generi. Burgio (2021) ha già riconosciuto in questi processi un importante dispositivo della formazione del sé; richiamandosi alla teoria di Simon e Gagnon (1986), infatti, l'autore individua delle «vaste sceneggiature culturali (*cultural scenarios*) che forniscono le 'istruzioni per l'uso' relative ai vari ruoli, identità e desideri esistenti a livello sociale» (Burgio, 2021, p. 159). I risvolti pedagogici non si limitano a investire i singoli soggetti che si riconoscono in orientamenti altri, ma coinvolgono le relazioni con la rappresentazione, la cultura, e con le altre soggettività maschili. I corpi, le storie e le relazioni degli adolescenti sfidano, così, apertamente i valori culturali condivisi.

Sul piano dell'analisi pedagogico-sociale l'emergere di diverse visioni ed esperienze della sessualità contribuisce al ridimensionamento, o alla sua messa in discussione quantomeno, dell'asimmetria tra desideri maschili e

⁴ Il termine Sarracino (in italiano saraceno) era utilizzato in Italia per indicare i musulmani provenienti dall'oriente e, più in generale, gli arabi. Nel testo della canzone descrive un affascinante uomo orientale dalla pelle scura desiderato da tutte le donne (wikipedia.it).

femminili, caratteristica dello script predatorio con cui la narrazione classica della maschilità informa e forma i soggetti nel periodo dell'iniziazione sessuale. La fluidità sessuale, nel decostruire i modelli maschilisti ed etero-centrici, ha tra i suoi effetti formativi una visione più simmetrica in cui ci sono sempre meno ruoli predefiniti, e una sempre maggiore negoziazione delle regole identitarie. Che questo processo non sia, però, così automatico o ben direzionato, è una delle criticità che appartengono alla dimensione informale che le identità sessuali "trasgressive" contengono.

Quella che è stata fin qui descritta come una necessità formativa, per il fatto di essere esperita in contesti, luoghi e situazioni trasgressive, rappresenta sì la sua natura intrinseca di realtà formativa, ma presenta anche delle evidenti criticità. L'assoluta determinazione e libertà di Icaro nell'affrontare il volo della propria formazione identitaria non genera più i sensi di colpa di cui era preda Edipo, ma lo espone a tutte le perturbazioni e gli sforzi dell'attrito con l'aria circostante per tenersi in volo.

Quando i cambiamenti dell'adolescenza sono incontrollabili e imprevedibili da parte degli adulti, capita che possano deludere entrambi.

In assenza di una reale interpretazione pedagogica, limitarsi a registrare la distanza dall'immagine ideale, costruita durante l'infanzia, non rende conto del tragitto di crescita percorso. Quella che sarebbe una fragilità dei modelli educativi viene, invece, attribuita a un'intera generazione (Lancini, 2023).

«Durante l'adolescenza, le pressioni sociali, culturali, familiari e amicali, insieme ai mutamenti ormonali e fisiologici, hanno un ruolo decisivo [...] soprattutto in richiamo alla propria percezione del corpo, che assume un aspetto cruciale nel contesto delle interazioni concrete con i propri contesti di vita, diventando mezzo di espressione delle proprie difficoltà» (Di Grigoli, 2022, p. 453), motivo per il quale le tipologie prevalenti del disagio adolescenziale odierno si manifestano, sempre più spesso, come forme diversificate di attacco alla propria corporeità, avvertita come inadeguata a presentare la propria identità maschile al mondo.

Quando il corpo degli adolescenti, soprattutto maschi, viene percepito come il principale responsabile della propria inadeguatezza sociale, è sempre più frequente assistere al suo ritiro dalla scena pubblica (Bagnato, 2017). Privilegiare la vita online rappresenta, oggi, per molti ragazzi alle prese con la definizione di una maschilità fuori dai canoni, contemporaneamente, il sintomo e la cura che permettono di abdicare alla corporeità e proteggersi dallo sguardo potenzialmente giudicante (Lancini, 2019) di altri maschi, coetanei e adulti, più conformi. Sul versante opposto, si trovano gli adolescenti che fronteggiano la difficoltà ad adeguarsi ai modelli della maschilità dominante facendo mostra eccessiva del loro corpo, sovraesponen-

dolo in maniera disinibita e spregiudicata in rete come avviene nelle pratiche di *sexting* (Iaquinta, Salvo, 2017), alla costante ricerca di visibilità e riconoscimento sociale. E, ancora, ragazzi che reagiscono al proprio senso di inadeguatezza dedicandosi, accanitamente, alla mortificazione dell'altro, come testimoniano gli ancora frequenti casi di bullismo e cyberbullismo (Beltramini, 2020). Altri adolescenti, invece, arrivano ad aggredire concretamente il proprio sé corporeo, ricorrendo all'autolesionismo, ai tentativi di suicidio, all'uso di sostanze o incappando nella trappola dei disturbi alimentari (Di Grigoli, 2022).

4. La caduta verso maschilità inclusive

L'analisi dell'ultima immagine presente nel mito porta a fare, pedagogicamente, i conti con l'incerto esito del volo di Icaro. Se la via di fuga dal labirinto della maschilità tradizionale è rappresentata dalle trasgressioni di genere, il rimanere sospesi e nella continua situazione di dover riorientare la propria traiettoria è la condizione costitutiva della crescita degli adolescenti che perseguono un percorso autoformativo. Sarà la capacità introspettiva e riflessiva, propria dell'adolescenza, a permettere ai ragazzi di trovare il posto più giusto per ognuno di loro e di costruire il modello di maschilità che più sentiranno proprio. La valenza pedagogica della trasgressione è evidente solo una volta fuori dal labirinto: nel momento in cui Icaro non si accontenta del suo dover essere precostituito e sfida la regola, trasgredendola, si realizza il nuovo, l'alterità, l'imprevisto. La tensione evolutiva, così specificamente adolescenziale, di sfidare l'imposizione avvicinandosi al sole fa sì che la cera che tiene insieme le varie esperienze trasgressive si sciogla e riporta l'adolescente-Icaro, trasformato, a fare i conti con inedite consapevolezza di genere. Come ha ben descritto Mancaniello (2019), il bisogno di andare oltre è per l'adolescente «la dimostrazione del sostenere la prova, di reggere il confronto, di non perdere il controllo su di sé e sulla realtà. È [...] la separazione dai miti dell'infanzia e dal superamento dell'illusione delle forme dell'eterna appartenenza» ad un medesimo nucleo simbiotico» (p. 229) necessario alla seconda nascita dell'adolescenza (Pellizzari, 2010). Va sottolineato, a beneficio dell'interpretazione pedagogica, che Icaro non viene distrutto dal calore, come le semplicistiche e allarmistiche visioni adultocentriche dell'adolescenza vogliono, da sempre, intendere i rischi della trasgressione giovanile.

Non può esserci trasgressione senza rischio e il rischio è una condizione ineliminabile per l'educazione e la crescita. Su queste basi, la caduta di Ica-

ro e il suo perdersi adolescente per ritrovarsi più adulto, se di errore si tratta, è dettata dal fallimento dei modelli identitari inattuali ed escludenti.

La parabola discendente del volo di Icaro è, a questo punto, quella propria dell'adolescente che, dopo aver abbandonato il reale per l'astratto, il conformismo sociale per la singolarità della sperimentazione, ritorna per rispondere alle richieste sociali attraverso nuove maschilità più inclusive (Anderson, 2009).

Per una pedagogia di genere e dell'adolescenza, che voglia provare a interpretare il senso formativo della metafora mitologica tratteggiata, si tratta di «imparare a reinterpretare sempre di nuovo la socialità storico-contingente» (Madrussan, 2021, p. 162) dell'adolescenza, mantenendo ben salda un'idea di educazione come «emancipazione culturale dal rischio dogmatico di un'affiliazione indotta» (*Ibid.*, p. 104) al mondo degli adulti.

Una presa di coscienza pedagogica circa le questioni della maschilità, come campo di formazione possibile, implica riconoscere che «se il rapporto tra il soggetto e la storia [sociale e culturale] rimane imprescindibile, è pur sempre vero che mutano – e molto – i modi di quel rapporto, mutando, con essi, i confini di possibilità di qualsiasi azione educativa» (Madrussan 2017, p. 22). La legittimazione di un'educazione alla maschilità inizia, allora, proprio dal riconoscimento e dal rispetto delle tante trasgressioni formative che l'adolescenza compie a prescindere. Solo così, infatti, si potranno pensare modelli e pratiche educative, se non altrettanto trasgressive, per lo meno alternative. «Perché le differenze non si trasformino in discriminazione è necessario educare controvento, mettere in atto una ribellione [pedagogica]. Educare alla libertà è un artigianato difficile, che ha bisogno di ispirarsi a chi ha saputo [...] costruire strumenti culturali capaci di accrescere le possibilità di scelta di tutte e tutti. Ma per educare controvento è necessario moltiplicare le domande e seminare inquietudine» (Lorenzoni, 2023).

Per l'interpretazione pedagogica, le maschilità trasgressive degli adolescenti rappresentano esperienze formative nella misura in cui offrono ai ragazzi che le sperimentano (ma anche agli altri) la possibilità di interpellare e ridiscutere aspetti o comportamenti che appaiono maschili solo perché conformi. Inoltre, la riflessione pedagogica sulle trasgressioni e sulle alterità potrebbe educare all'idea che il proprio posto all'interno della comunità maschile può cambiare nel tempo, poiché le azioni dei soggetti possono spostare alcune rappresentazioni sociali da posizioni marginali verso il centro di ciò che può essere accettato o meno all'interno di un contesto e un clima socio-culturalmente determinati.

Le note conclusive riportano il discorso a interrogarsi sulle questioni epistemologiche della pedagogia dell'adolescenza che, in generale, da sem-

pre è fortemente condizionata e pregiudicata dallo sguardo adultocentrico che, paternalisticamente, vorrebbe dirigere più che orientare i più giovani. La stessa metafora del volo di Icaro ha bisogno di una revisione nell'interpretazione della sua conclusione che affermi il valore pedagogico della divergenza (Tolomelli, 2022). Se, come si è affermato, la caduta del protagonista non rappresenta il fallimento dovuto all'inesperienza o all'imprudenza dell'età, la vera questione pedagogica non sarà rappresentata dalla moralistica visione dei divieti e degli avvertimenti a non volare troppo in alto ma dall'invito a osare e dal supporto educativo nel costruire ali più forti.

Bibliografia

- Agagiù C. (2023), "Ontologia e differenza sessuale. L'apporto teoretico della psicoanalisi ai gender studies", *Pedagogia delle differenze – Bollettino della Fondazione «Vito Fazio-Allmayer»*, LII, 1: 19-38.
- Anderson E. (2009), *Inclusive Masculinity: The Changing Nature of Masculinities*, Routledge, New York.
- Bagnato K. (2017), *L'hikikomori: un fenomeno di reclusione giovanile*, Carocci, Roma.
- Barone P. (2019), *Gli anni stretti. L'adolescenza tra presente e futuro*, FrancoAngeli, Milano.
- Bellassai S. (2011), *L'invenzione della virilità*, Carocci, Roma.
- Beltramini L. (2020), *La violenza di genere in adolescenza. Una guida per la prevenzione a scuola*, Carocci, Roma.
- Biemmi I., Leonelli S., a cura di (2016), *Gabbie di genere: Retaggi sessisti e scelte formative*, Rosenberg & Sellier, Torino.
- Bourdieu P. (1998), *Il dominio maschile*, Feltrinelli, Milano.
- Burgio G. (2007), *Il bambino e l'armatura. Maschilità, violenza, educazione*, in Ulivieri S., a cura di, *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Guerini, Milano.
- Burgio G. (2020), "Le omofobie a scuola. Un inquadramento teorico problematizzante", *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 15, 1: 155-168.
- Burgio G. (2021), *Fuori binario. Bisessualità maschile e identità virile*, Mimesis, Milano-Udine.
- Burgio G. (2023), "Formare i docenti per insegnare la pluralità del maschile", *Lifelong Lifewide Learning*, 19, 42: 233-240.
- Butler J. (2006), *La decostruzione del genere. Teoria femminista, cultura postmoderna e clinica psicoanalitica*, Il Saggiatore, Milano.
- Butler J. (2014), *Fare e disfare il Genere*, Mimesis, Milano-Udine.

- Camoletto Ferrero R., Bertone C. (2017), “Tra uomini: indagare l’omosocialità per orientarsi nelle trasformazioni del maschile”, *About Gender. International Journal of Gender Studies*, 6, 11: 45-73.
- Carrigan T., Connell B., Lee J. (1985), “Toward a New Sociology of Masculinity”, *Theory and Society*, 14, 5: 551–604.
- Chello F. (infra), *Alle origini del discorso scientifico sull’adolescenza maschile: un impensato pedagogico?*, in Chello F., Maltese S., a cura di, *La formazione delle maschilità in adolescenza. Uno sguardo pedagogico di genere sui contesti informali*, FrancoAngeli, Milano.
- Chieregato N., Demozzi S., Najjar S. (2023), “To bi or not to bi? La bisessualità in Italia tra cancellazione, stereotipi e affermazione di sé: le sfide per l’educazione”, *Pedagogia delle differenze – Bollettino della Fondazione «Vito Fazio-Allmayer»*, LII, 1: 99-126.
- Ciccone S. (2019), *Maschi in crisi? Oltre la frustrazione e il rancore*, Rosenberg & Sellier, Torino.
- Cristalli B. (2021), “Parlare della fluidità di genere. Dentro la generazione Z”, testo disponibile al sito: https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/articoli/scritto_e_parlato/Parlare_della_fluidita_di_genere.html, 15 agosto 2023.
- De Sario B. (2009), *Attivismo culturale: pratiche politiche e culture giovanili tra anni Settanta ed Ottanta in Italia*, in Dogliani P., a cura di, *Giovani e generazioni nel mondo contemporaneo: la ricerca storica in Italia*, CLUEB, Bologna.
- Di Grigoli A. R. (2020), “Teorizzare la mascolinità tra passato e presente. Uno sguardo al posizionamento disciplinare degli Studi Critici sulle Mascolinità e prospettive future per la pedagogia”, *Teorie pedagogiche e pratiche educative, Bollettino della Fondazione Vito Fazio-Allmayer*, XLIX, 1-2: 115-134.
- Di Grigoli A. R. (2022), “L’irriducibilità dei disturbi alimentari maschili. Uno sguardo sull’intersezione genere e cultura”, *Metis, Mondi educativi. Temi indagati suggerimenti*, 12, 2: 448-464.
- Erbetta A. (2001), *Il tempo della giovinezza*, La Nuova Italia, Milano- Firenze.
- Foucault M. (1993), *Sorvegliare e punire*, Einaudi, Torino.
- Gamberi C., Maio M. A., Selmi G., a cura di (2010), *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*, Carocci, Roma.
- Giammei A. (2023), *Cose da maschi*, Einaudi, Torino.
- Givone S. (2015), *Narrazione e mito*, in Perone U., a cura di, *I sentieri della filosofia*, Rosenberg & Sellier, Torino.
- hooks b. (1998), *Elogio del margine. Razza, sesso e mercato culturale*, Feltrinelli, Milano.
- hooks b. (2020), *Insegnare a trasgredire. L’educazione come pratica di libertà*, Meltemi, Milano.
- Iaquinta T., Salvo A. (2017), *Generazione TVB. Gli adolescenti digitali, l’amore e il sesso*, il Mulino, Bologna.
- Lancini M., a cura di (2019), *Il ritiro sociale negli adolescenti. La solitudine di una generazione iperconnessa*, Raffaello Cortina, Milano.
- Lancini M. (2023), *Sii te stesso a modo mio. Essere adolescenti nell’epoca della fragilità adulta*, Raffaello Cortina, Milano.

- Lorenzoni F. (2023), *Educare controvento. Storie di maestre e maestri ribelli*, Sel-lerio, Palermo.
- Madrussan E. (2017), *Educazione e inquietudine. La manœuvre formativa*, Ibis, Pavia.
- Madrussan E. (2019), “«No one else can make you change». Formazione, giovinezza, musica, a partire dal Sessantotto”, *Studi sulla Formazione*, 22, 2: 375-386.
- Madrussan E. (2021), *Formazione e musica. L'ineffabile significante nel quotidiano giovanile*, Mimesis, Milano-Udine.
- Madrussan E. (2023), “Editoriale”, *Paideutika*, 37: 5-6.
- Magrath R., McCormack M. (2023), “Friendship dynamics of young men with non-exclusive sexual orientations: Group diversity, physical intimacy and emotionality”, *Journal of Social and Personal Relationships*, 40, 4: 1204–1222.
- Maltese S. (2020), *Il lavoro educativo nei contesti della devianza giovanile*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Maltese S. (2022), “Dalle traiettorie underground verso gli altrove della formazione: il movimento pedagogico delle adolescenze oltre i binarismi”, *Pedagogia delle differenze – Bollettino della Fondazione «Vito Fazio-Allmayer»*, LI, 2: 157-178.
- Maltese S. (2023), *Identità e orientamenti fluidi: una generazione in cerca di riconoscimento*, in Lopez A.G., Burgio G., a cura di, *Pedagogia di genere. Percorsi di ricerca contemporanei*, FrancoAngeli, Milano.
- Mancaniello M.R. (2002), *Adolescenza come catastrofe: modelli di interpretazione psicopedagogica*, ETS, Pisa.
- Mancaniello M.R. (2018), *Per una pedagogia dell'adolescenza. Società complessa e paesaggi della metamorfosi identitaria*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Mancaniello M.R. (2019), “Il senso della morte in adolescenza: scoperta della caducità umana e risposta pedagogica”, *Studi sulla Formazione*, 22, 1: 225-242.
- Ottaviano C. (2017), “Corpi e cura nelle nuove narrazioni delle maschilità”, *Cambio. Rivista sulle trasformazioni sociali*, VII, 14: 171-188.
- Pellizzari G. (2010), *La seconda nascita. Fenomenologia dell'adolescenza*, FrancoAngeli, Milano.
- Rinaldi C. (2016), *Diventare normali. Teorie, analisi e applicazioni interazioniste della devianza e del crimine*, McGRAW-HILL, Milano.
- Rinaldi C. (2018), *Maschilità, devianze, crimine*, Meltemi, Milano.
- Rizzo C. (2015), *Il maschile (troppo) lentamente si trasforma*, in Ottaviano C., Mentasti L., a cura di, *Oltre i destini. Attraversamenti del femminile e del maschile*, Futura, Roma.
- Robinson S., Anderson E., White A. (2018), “The Bromance: Undergraduate Male Friendships and the Expansion of Contemporary Homosocial Boundaries”, *Sex Roles*, 78: 94-106.
- Simon W., Gagnon J.H. (1986), “Sexual scripts: Permanence and change”, *Archives of Sexual Behavior*, 15, 2: 97-120.

- Tolomelli A. (2021), “L’adolescenza non esiste. Orientamenti di pedagogia problematicista dell’adolescenza”, *Encyclopaideia - Journal of Phenomenology and Education*, 25, 61: 11-19.
- Tolomelli A. (2022), *Il valore pedagogico della divergenza*, Guerini, Milano.
- Valerio P., Scandurra C. (2016), *Pluralità identitarie, questioni di genere e orientamenti sessuali: tra bioetica e biodiritto*, in Ferraro L., Dicé F., Postigliola A., Valerio, P., a cura di, *Pluralità identitarie tra bioetica e biodiritto*, Mimesis, Milano-Udine.

Parte seconda
Agire le maschilità
negli ambienti digitali

Fascinum virorum. *Il sesso come ambito informale di educazione alla maschilità*

di Giuseppe Burgio

Il cobra non è un serpente / ma un pensiero frequente / che diventa indecente / quando vedo te [...] Il cobra è un blasone / di pietra ed ottone / è un nobile servo che vive in prigione [...] Il cobra si snoda / si gira mi inchioda / mi chiude la bocca / mi stringe mi tocca

(Donatella Rettore, *Kobra*)

1. Introduzione

La parola *sesso* ha – com'è noto – molteplici significati: 1) indica i caratteri anatomici, genetici e fisiologici che differenziano statisticamente i maschi dalle femmine (“la classe è formata da 10 studenti di sesso maschile e 11 di sesso femminile”); 2) per metonimia, si riferisce agli organi sessuali (come si poteva leggere, ad esempio, nei romanzi erotici: “il suo sesso bruciava di desiderio”); 3) sempre per metonimia, designa anche l’attività sessuale (“Marco è fissato con il sesso”).

Nella sua prima accezione, è anche usato come termine “tecnico” negli studi di genere, per riferirsi al concetto appunto di *sesso* (considerato aderente alla natura e al dato corporeo) tradizionalmente distinto da quello di *genere* (ritenuto costruito culturale, relativo ai ruoli sociali). Bisogna tuttavia riconoscere che, dopo decenni di riflessione, la distinzione tra i due concetti viene oggi problematizzata e articolata in un *sistema sesso/genere* (Nadotti, 2022). Basti infatti pensare, ad esempio, a Laquer (1992) che – a partire dallo studio della storia dell’anatomia – mostra come si sia concepito e rappresentato graficamente il sesso anatomico sempre a partire da una cornice socio-culturale (cioè di genere) che si è trasformata nei secoli. Come nota lo studioso, infatti, l’attuale modello dei due sessi complementari (che riteniamo ovvio, evidente e naturale) si è storicamente affiancato – fino al XVIII secolo – a un modello in cui esisteva un solo sesso e in cui la femmina era semplicemente una versione incompleta del maschio. Per comprendere tale modello monosessuale, basti pensare a Eva come costola di Adamo,

o alla medicina dell'antica Grecia (la quale descriveva l'embrigenesi come la "cozione" dello sperma, che poteva avvenire in maniera completa, dando vita a un maschio, o incompleta, facendo nascere una femmina) o ancora, più recentemente, alla donna descritta come uomo mancante di un "pezzo" che infatti, secondo Freud, ella invidia. Sulla scia teorica di Laquer, Butler (2013; 1996) ha poi affermato l'idea che l'appartenenza di genere si fondi non tanto sul dato corporeo ma su una serie di pratiche performative di citazione di genere, ribaltando quindi la tradizionale relazione secondo cui il sesso era il fondamento anatomico del genere. Se in termini di senso comune appare ancora maggioritaria quella posizione essenzialistica e naturalizzata che vede il sesso quasi come un codice innato che inevitabilmente conduce a una conseguente identità di genere, in letteratura si sono ormai affermate rappresentazioni più complesse. Riferisco quindi la prima accezione di *sesso* a un sistema interrelato sesso/genere, a partire dal quale possiamo porci il tema delle relazioni tra la maschilità (cisgender) e le restanti accezioni di *sesso*.

Passando al secondo significato del termine – gli organi genitali – dobbiamo riconoscere che anche il legame tra l'apparato riproduttivo e l'appartenenza di genere è stato fortemente criticato negli studi, a partire dal fatto che, banalmente, riteniamo di sesso maschile anche un uomo evirato, o che consideriamo uomini anche quelli trans, nati con genitali femminili (Burgio, 2021a). Ciò non significa però che i genitali siano orpelli anatomicamente e simbolicamente trascurabili. Proprio la rappresentazione sociale dei genitali come marca dell'appartenenza di genere non può che dare a questi un valore non solo funzionale, ma intrinsecamente culturale, con cui ogni uomo è costretto a interagire simbolicamente. Rifiutata ogni concezione essenzialistica, dobbiamo cioè ancora tener conto del ruolo degli organi sessuali nella costruzione dell'identità di genere.

Quest'ultima infatti, dato che non è deterministico effetto del dato anatomico, va descritta come prodotto di complesse dinamiche intrapsichiche, socio-culturali e affettivo-relazionali di apprendimento e di costruzione, in una prospettiva che è intrinsecamente formativa. Alla nostra consapevolezza pedagogica, infatti, il concetto di performatività di genere (Butler, 2013; 1996) si mostra chiaramente come processo che si dispiega attraverso un'azione che è – mi interessa sottolinearlo – di natura educativa (Burgio, 2020). Non mi riferisco solo ai processi di tipo intenzionale, ma anche a quelli informali e impliciti, emergenti dagli spazi, dagli oggetti, dalle relazioni, dai corpi (nonché, ovviamente, dalla sessuazione di questi ultimi). La costruzione sociale del genere è insomma «soprattutto una costruzione educativa» (Secci, 2022, p. 65). Intendo allora l'appartenenza di genere come effetto di «un continuo gioco di influenze reciproche fra le istituzioni socia-

li fondate sul genere e la costruzione sociale del genere da parte degli individui» (Lorber, 2022, p. 27), come interazione quindi tra *ruolo* di genere (socialmente condizionato) e *habitus* di genere (quella costruzione/rappresentazione individuale di sé che può essere conformistica, parzialmente originale o anche totalmente eretica rispetto ai ruoli sociali). Nella costruzione dell'*habitus* di genere non può non agire la relazione simbolica che un uomo instaura con i propri genitali, a partire dall'uso che ne fa.

Tra il piano sociale del ruolo di genere e quello della costruzione individuale della propria appartenenza di genere, infatti, dobbiamo riconoscere l'esistenza di un altro piano: quello relazionale, delle interazioni personali, comprese – e con un ruolo centrale – le relazioni erotiche cui fa riferimento la terza accezione del termine *Sesso* da cui abbiamo preso le mosse. Oltre alla relazione simbolica che abbiamo con i nostri genitali, è l'attività sessuale, le sue modalità, la sua frequenza o la sua assenza – nonché l'esperienza intrapsichica che ne facciamo – a costituire un agone centrale del modo in cui costruiamo una versione di maschilità sociale e personale.

Sulla base di tutto ciò, possiamo cominciare a ragionare su almeno alcune delle embricazioni tra organi genitali, pratica sessuale e identità di genere, delineando il *Sesso* (nella sua ricchezza semantica) come un ambito educativo – informale e non intenzionale – di costruzione della maschilità.

2. Il pene, il fallo e la maschilità

Il termine *maschio* (che si riferisce al sesso) ha prodotto in italiano non solo l'aggettivo *maschile*, ma anche *mascolino* che – con una gradazione di intensità maggiore rispetto a *maschile* – indica una piena coerenza nell'aspetto e negli atteggiamenti al genere maschile: la *mascolinità*. In più, abbiamo un raddoppiamento di *mascolino* attraverso l'aggettivo *virile*, che si riferisce a un quasi-superlativo-assoluto della maschilità: la *virilità* (Burgio, 2021b). Bisogna però aggiungere come il concetto di *virilità* abbia una fortissima connotazione di tipo sessuale. Navigando in Internet, non è infatti difficile trovare pubblicità che assicurano su “come accrescere, in modo sicuro e naturale, virilità ed erezione”, attraverso un'associazione indicativa tra gli ultimi termini. *Virile* non indica allora solo l'uomo mascolino, ma quello capace di *performance* sessuali ritenute adeguate. Un uomo con disfunzioni erettili, ad esempio, può certo essere socialmente definito mascolino, cioè considerato adeguato rispetto al genere maschile, ma difficilmente verrebbe detto virile.

Questa super-rappresentazione simbolica del sesso/genere maschile – che non trova un corrispettivo per le donne, per le quali abbiamo solo *fem-*

mina e femminile, mancando gli altri due gradi di una gerarchizzazione intra-genere (Guillaumin, 2020) – è stata funzionale a quella che potremmo definire una logica eteropatriarcale delle differenze, storicamente articolata in modo gerarchico. Le donne erano prive del pene (di cui infatti provavano invidia), mentre i gay – pur provvisti di pene – erano privi della virilità: molli ed effeminati, non usavano correttamente i propri genitali, assumendo un ruolo sessuale “passivo”. Caratteristica degli uomini (quelli “veri”, secondo l’eteronormatività) era cioè il *fallo*: il pene usato in maniera virile, come emblema del dominio sulle donne e su altri uomini. Tale fondamento genitale è di tipo simbolico, perché se fosse realmente anatomico, non avremmo alcun bisogno di sottolinearlo in modi culturali, come invece avviene sempre: toccandosi il “pacco” in pubblico, istituendo le falloforie in Grecia, indossando astucci penici in alcune società “primitive”, attraverso i peni graffiati nei gabinetti dei ragazzi, usando un linguaggio fallocentrico ecc. Contemporaneamente, però, il patriarcato ha connotato come corpo sessuato solo il femminile, rappresentando i generi all’interno di dicotomie quali cultura (maschile) e natura (femminile), mente-corpo, razionalità-emozionalità, ecc. Il dettato patriarcale prevedeva infatti che il maschile dovesse essere ‘non marcato’, trasparente persino a sé stesso (Haraway, 2000). Come il colonialismo ha marcato solo il corpo altro – “di colore” appunto – rendendo naturale e non marcata la bianchezza degli europei, allo stesso modo il dominio patriarcale ha reso *sessuale* solo il corpo femminile, permettendo che *uomini* si riferisse contemporaneamente ai maschi e all’intera umanità. In questo processo di universalizzazione, la connotazione fallocratica del patriarcato ha in buona parte oscurato il proprio riferimento sessuato e la propria relazione simbolica con il pene, con l’organo concreto che il fallo investiva in termini di potere.

La nostra contemporaneità ha però visto avvenimenti che sembrano aver riaperto la questione del rapporto pene-fallo-maschilità, della relazione cioè tra organo sessuale, ordine patriarcale e identità di genere. Per fare solo qualche esempio, le tecniche di riproduzione assistita hanno indebolito il legame simbolico tra genitali maschili e riproduzione; la visibilità politica delle lesbiche ha negato dal punto di vista dell’immaginario la centralità del pene; le femministe hanno detto se stesse in modo non più complementare agli uomini; il movimento gay si è appropriato in Occidente di modelli di maschilità palestrata, da macho e quindi... non più *effeminati* come era stato nello stereotipo (Mosse, 1997) ecc. Se il patriarcato permetteva agli uomini un rapporto con il proprio desiderio, con i propri genitali e con la propria attività sessuale, che veniva naturalizzato, eterosessualizzato, istituzionalizzato e, al contempo, occultato, le trasformazioni descritte – è l’ipotesi da

cui parto – non possono non generare effetti sul campo delle relazioni tra la costruzione della maschilità, l’aver un sesso e fare sesso.

3. Maschilità senza fondamento

Qual è il rapporto simbolico che intercorre oggi tra noi uomini cisgender e i nostri genitali? Sembra innanzitutto esserci una peculiarità che differenzia i maschi umani dagli altri primati: «la lunghezza del pene eretto è poco più di tre centimetri nel gorilla e poco meno di quattro centimetri nell’orango, ma è circa tredici centimetri [in media] nell’uomo, sebbene il corpo delle due antropomorfe sia molto più grande di quello dell’uomo» (Diamond, 2006, p. 168). E ciò non sembra aver a che fare con la “fortuna” o il caso, ma con un maggiore investimento evolutivo in centimetri che va spiegato: «un pene grande potrebbe essere considerato come costo in termini di possibilità perdute: poiché l’energia biosintetica di qualsiasi uomo non è infinita, quella profusa in una struttura va a detrimento di quella potenzialmente disponibile per un’altra struttura. In pratica è come se un uomo dicesse: “io sono già così intelligente e superiore che non ho bisogno di dedicare altri grammi di protoplasma al mio cervello, ma posso permettermi di sprecarli nel mio pene”. Ciò che resta discutibile è a chi questa proclamazione di virilità sia diretta. La maggior parte degli uomini tende a pensare che le destinatarie siano le donne, ma queste affermano di essere più eccitate da altre caratteristiche maschili [...]. Quelli che invece ne restano realmente affascinati sono gli uomini. Quando più uomini si trovano a fare la doccia insieme, non mancano mai di fare confronti fra i rispettivi attributi. [...] Studiando gli animali, gli zoologi scoprono regolarmente che gli ornamenti sessuali servono a una duplice funzione: attrarre potenziali partner del sesso opposto e stabilire la dominanza sui rivali dello stesso sesso» (*Ibid.*, pp. 170-171). In quanto uomo non mi sento di fare affermazioni su quali caratteristiche eccitino le donne, ma mi convince l’idea che la maggiore lunghezza del pene umano rispetto alle scimmie antropomorfe possa rispondere non a esigenze fisiologico/sessuali, ma a finalità socio-culturali legate a quelle che diremmo questioni di genere (Mantegazza, 2022). La supremazia (sulle donne e sugli altri uomini) e un’affermazione di sé *sub specie sexualis* appaiono in qualche modo collegate: una sensazione di testosteroneica maschilità sembra connessa a un ruolo di dominio reale o simbolico. Anche per questo legame, il pensiero femminista (Irigaray, 1975, a partire da una prospettiva freudiana) ha in passato adottato il termine *fallocrazia*, che nella sua etimologia unisce appunto il fallo al potere/dominio.

Se il fallo è ovviamente funzionale al potere etero-patriarcale, esso è però stato simbolicamente accettato e riconosciuto anche dalle donne e da quegli uomini non eterosessuali che dal patriarcato traggono minori vantaggi. Sappiamo bene, infatti, che «il potere simbolico non può esercitarsi senza il contributo di coloro che lo subiscono e che lo subiscono soltanto perché lo *costruiscono* come tale. [...] L'effetto di un potere, inscritto durevolmente nel corpo dei dominati sotto forma di schemi di percezione e di disposizioni (ad ammirare, rispettare, amare ecc.) che rendono *sensibili* a certe manifestazioni simboliche del potere» (Bourdieu, 1998, p. 51). Il membro virile esercita allora un fascino irresistibile, è *fascinum*, termine latino che indica appunto il fallo e, contemporaneamente, la potenza di attrazione e di seduzione (come il nostro *fascino*), così come la malia, l'influenza malefica, il malocchio. Il fallo contemporaneamente protegge e minaccia, seduce e maledice. Davanti alle case di Pompei si usava modellare un fallo perché aveva un valore apotropaico contro l'influenza malefica del malocchio, il *fascinum* è l'antidoto al *fascinum*, in una visione metaforicamente della competitività intramaschile in cui è un uomo l'unica protezione per la "sua" donna rispetto alla minaccia costituita dagli altri uomini.

In una tradizione ininterrotta, il membro maschile, già «da millenni e in molte culture, simbolo archetipico di fertilità e di potere, associato alla virilità e alla forza, trova nella pornografia, con i suoi modelli irraggiungibili, un rinforzo di queste associazioni simboliche: la maschilità si esprime sessualmente in una *performance* fallica, attiva e penetrativa» (Ederoclite, 2023, p. 170). Oggi, è infatti la pornografia *mainstream* a esprimere pienamente una rappresentazione fallocratica del pene. Allo stesso tempo, però, la fruizione – ormai gratuita e di massa – della pornografia potrebbe aver avuto l'effetto di ridurre la maschilità al solo possesso del membro, che di conseguenza va esibito come emblema. Se prima il patriarcato ergeva simboli fallici, come insegne di potere, oggi la crisi di tale ordine simbolico sembra "spingere" i singoli uomini a mettere in mostra i propri organi sessuali. Mi riferisco al fenomeno del *dickpic*: l'invio – nelle *app* per incontri come Tinder, Badoo, Romeo o Grindr – di foto del proprio pene come strategia di rimorchio di altri uomini o di donne (dove assume anche la forma di molestia) (Bainotti, Semenzin, 2022). Il pene è sempre raffigurato in erezione: viene inviata la rappresentazione fotografica di un organo nella sua funzionalità sessuale. Se tradizionalmente il patriarcato non mostrava in pubblico la concretezza anatomica dei genitali maschili, ma la loro trasposizione simbolica, le trasformazioni contemporanee della maschilità espongono l'organo a un nuovo processo di significazione, a una sua nuova, diversa centralità.

Dato il carico simbolico che lo grava (carico sempre esistito, ma che ora appare accresciuto) il pene non può allora che darci pensieri: su un campione di 52.031 soggetti eterosessuali, il 45% degli uomini ha dichiarato che avrebbe desiderato un pene più grande e la quasi totalità di loro (91%) ha definito piccolo il proprio pene (Lever *et al.*, 2006, cit. in Ederoclite, 2023). L'ansia nasce dal fatto che, centrale nella competizione intramaschile, il pene non è mai grande abbastanza e, indebolitasi la sua armatura patriarcale, è rimasto "nudo", esposto nelle sue fragilità naturali. Il fenomeno del *dickpic* appare effetto proprio di questo cambiamento: a differenza che in passato, la maschilità ha oggi bisogno di mettersi in scena esibendo il pene, usato come conferma, testimonianza e affermazione narcisistica della propria maschilità. Mostrare in contesti pubblici o semipubblici i propri genitali, che prima caratterizzava una problematica minoranza di uomini (gli esibizionisti), diventa oggi attività che nelle applicazioni di *dating* coinvolge molti uomini "normali". Il pene eretto diventa raffigurazione della propria maschilità usata a fini di seduzione erotica (verso donne o verso altri uomini). Da simbolo di imperio, il pene è diventato strumento di adescamento di una maschilità narcisistica.

A darci una conferma di tale trasformazione è una recente ricerca su giovani maschi che su *OnlyFans* (sito web che offre un servizio di intrattenimento, in buona parte per adulti) si mostrano in modo sessualmente esplicito per ricavarne denaro inviato dai *fan*. In tale cornice, «i giovani *content creator* distillano un sé sessuale gratificato da una serie di *feedback* (*like*, denaro, messaggi privati) che incoraggiano ad introiettare una migliore percezione della propria bellezza e *performance*. [...] Assumendo la posizione di oggetto del desiderio sessuale da parte di sconosciuti, i *content creator* lavorano costantemente sulla propria maschilità» (Prospero *et al.*, 2023, p. 152). Questa particolare forma di lavoro sessuale – ambito tradizionalmente stigmatizzato per un uomo, che veniva immediatamente colpito dallo stigma antiomosessuale – viene da questi ragazzi tranquillamente agito (per un pubblico tanto maschile quanto femminile) non solo per il guadagno economico che ne ricavano, ma anche per la narcisistica conferma che ottengono riguardo alla loro maschilità. Mostrare il proprio corpo e i propri genitali in azioni di tipo sessuale produce, attraverso l'eccitazione dello sguardo altrui, una valorizzazione del proprio sé sessuale, il riconoscimento del proprio essere maschi adeguati e attraenti. La torsione narcisistica della rappresentazione della virilità si unisce poi a una sua quantificazione, misurabile e concreta: come spiega Leonardo (20 anni), «il punto è che su *OnlyFans*, noi, vediamo l'accettazione in maniera pratica. Ovvero, se io esco con una ragazza e quella ragazza mi dice che io sono bellissimo, io ci credo, però fino a *nu cert punt* [ad un certo punto], quindi il mio ac-

ettare il complimento è una sorta di sì e no. Se quella persona invece ti PAGA per vederti, eh cazzo è un'accettazione fisica, è un dato di fatto. È diverso da un complimento a parole» (*Ibid.*, p. 155). Tale interpretazione narcisistica della maschilità contemporanea trova riscontro anche in una mia ricerca sugli escort online: uomini che (si identifichino come etero, omo o bisessuali) fanno *sex work* tanto con uomini quanto con donne. Essi bypassano lo stigma legato al lavoro sessuale riqualificando la propria mascolinità in senso narcisistico, proprio grazie al fatto di sentirsi desiderati e... pagati (Burgio *et al.*, 2023). Quest'utilizzo del pene in vista dell'ottenimento di un riconoscimento di virilità è coerente con quella trasformazione narcisistica (di cui costituisce l'estremizzazione) già individuata dagli studi e originatasi, a partire dal secondo dopoguerra, dalla «società dei consumi» (Mosse, 1997). Se, abbiamo visto, secondo Butler la maschilità è prodotta attraverso una continua citazione di un originale inesistente, anche questo uso del pene (narcisistico, commerciale, di autopromozione, di conferma virile) costituisce una pratica citazionale, ma di un originale che, in quanto rappresentazione simbolica, è inesistente nella realtà: il fallo. Lungi dal costituire il fondamento della maschilità e della fallo-crazia, il pene si mostra ormai privo della fascinosa numinosità che il patriarcato gli conferiva, e ci appare quasi «un dildo come tanti altri, simulacro senza un originale» (Borghini, 2002, p. 12). La relazione di ogni uomo con questo problematico simulacro, allora, non può non essere centrale nel processo di formazione della propria maschilità, in modi che la ricerca non ha ancora indagato. Se infatti abbiamo costruito i ruoli sociali di genere imperniandoli sul nesso fallo-patriarcato, le trasformazioni della contemporaneità spingono a interrogarci sui modi nuovi attraverso cui oggi i giovani apprendono e costruiscono una (nuova?) maschilità, in contesti informali come quelli descritti.

4. Fare sesso, fare maschilità

Quella maschile è un'identità anche sociale, perché «non esiste senza il riconoscimento dei pari, che a sua volta dipende dalla prestazione nella sfera sociale» (Tosh, 1996, p. 93). Tale prestazione sociale è complessa e articolata, ma comprende sicuramente l'ambito della sessualità, agita o rappresentata.

La masturbazione, innanzitutto, si configura come una pratica prevalentemente maschile (Dalla Zuanna, Vignoli, 2021) e la prima eiaculazione lega la percezione della propria maschilità a una dimensione sessuale (Porrovecchio, 2012). L'orgasmo si disegna allora come manifestazione di viri-

lità, legando identificazione maschile e pratica sessuale. E ineludibile è allora il rapporto con la pornografia online di cui fa uso l'85% dei giovani maschi a fronte del 35% delle femmine (Dalla Zuanna, Vignoli, 2021). Come scrive Stella (2017), infatti, «maschili sono le scritture e le letture possibili dei contenuti di un porno. [...] Maschile è il consumo prevalente di *hard-core*, in tutte le forme» (p. 268). Grazie ai dispositivi portatili, la fruizione di pornografia è divenuta quotidiana, routinaria e non è limitata alla ricerca dell'eccitazione, rispondendo anche a esigenze goliardiche, di curiosità e... formative. Il porno costituisce infatti un ambito informale di apprendimento della maschilità: «nonostante voglia parlare di sesso, in realtà mette in scena il genere [...]. Il problema, dunque, non è il focus della pornografia sul pene, sulla sua erezione e sull'eiaculazione [...] ma la sua pretesa di leggere in questi elementi la prova, la condizione per immaginare e descrivere il desiderio e il piacere sessuali» (Popolla, 2022, p. 100). Il porno – cioè – mentre intrattiene informa, forma e inevitabilmente *conforma*. Secondo Popolla, infatti, le piattaforme online, costruite sulla base di precisi algoritmi, privilegiano la circolazione di alcuni contenuti a scapito di altri, limitando la varietà e standardizzando pratiche sessuali e modalità relazionali con un indubbio effetto normativo sulle sceneggiature sessuali pensabili e da ritenere “normali” e accettabili. Inoltre, grazie all'abbattimento dei costi delle produzioni, portato dalle nuove tecnologie, il porno “amatoriale” è diventato un segmento importante del settore, attenuando la tradizionale distinzione tra consumatore e produttore. Come abbiamo visto prima anche in relazione a *OnlyFans*, la pornografia (fruita o performata) ha invaso anche il campo della formazione della propria identità sessuale, ha prodotto la sceneggiatura attraverso cui pensiamo il sesso (inteso come rapporto, ma anche quello dentro gli slip). Forse non possiamo più nemmeno pensare la maschilità a prescindere dal porno, il cui immaginario è ormai incorporato in molte forme di cultura popolare come la pubblicità, la fiction, i film (Scarcelli, Stella, 2022). Non è la realtà a ispirare la rappresentazione, ma il contrario. La pornografia è allora l'unico spazio in cui possiamo fingere che la promessa del potere patriarcale possa essere mantenuta: un mondo di abbondanza, abbandono e potenza che esprime ciò che noi uomini vorremmo incarnare (hooks, 2022).

In maniera trasversale agli orientamenti sessuali, la sessualità ha così assunto negli uomini – secondo hooks – quasi la forma di una dipendenza. Fare sesso, infatti, è un modo fondamentale per fare maschilità. Bisogna però fare sesso in modo corretto, cioè eterosessuale. L'amore tra un uomo e una donna, lungi dal limitarsi a una modalità “naturale” del desiderio, costituisce tradizionalmente un dispositivo socio-culturale complesso: «regole di ogni tipo, da quelle su chi debba pagare un conto o il ricevimento nuzia-

le, a chi debba condurre le danze, da chi debba guidare l'auto a chi debba portare fuori l'immondizia, preparare la cena, fare il bucato, da chi debba prendersi cura dei bambini a chi debba prendere l'iniziativa sessuale, sono tutte strumentali alla regolazione della pratica eterosessuale» (Ingraham, 2012, p. 99; cfr. anche Pacilli, 2020). Nel dispositivo eteronormativo contemporaneo, inoltre, la femminilità costituisce «un processo sociale e politico di animalizzazione (che permette di confondere le donne con la loro funzione riproduttiva), mentre la mascolinità risulta da un processo sociale e politico di meccanizzazione (facendo sì che il corpo maschile venga valutato unicamente come corpo produttivo – poco importa se la produzione è capitalistica o spermatica, denaro o seme)» (Preciado, 2018, p. 8). Bisogna allora considerare la sessualità non semplicemente come una sfera in cui il potere maschile agisce, ma come un ambito che costituisce tale potere (Alberio, Magaraggia, 2011). Dato che la mascolinità si dispiega dentro e attraverso la sessualità, quest'ultima pare essere diventata il banco di prova di una affermazione/attestazione di virilità.

Esistono oggi, ad esempio, delle applicazioni che «promuovono pratiche di auto-monitoraggio per registrare [...] i dati relativi ai/alle partner, alle posizioni sessuali, ai luoghi e alla frequenza delle attività erotiche. [...] I sensori e il microfono dello smartphone misurano la durata [...] dei rapporti sessuali o, in base ai suoni registrati, associano un valore alle diverse prestazioni. [...] Queste app spesso promettono di affiancare la/l'utente per favorire una maggiore conoscenza di sé stessa/o o di aiutarla/o a migliorare la propria vita intima», nel nome – tuttavia – «di una definizione di normalità che suggerisce vi siano specifiche modalità per esprimere il sesso e che finisce per rinforzare i classici ruoli di genere. Non a caso, infatti, le app dedicate agli uomini insistono sulla *performance* e sulla comparazione dei risultati raggiunti, [...] il pericolo è che l'approccio *goal-oriented* che queste app propongono spinga l'utente a focalizzarsi sempre più sul desiderio di migliorare le proprie prestazioni [...] e sempre meno su quello di condividere le sensazioni con il proprio partner» (Scarcelli, Stella, 2022, pp. 88-89).

Per arrivare a misurare le proprie *performance* è comunque utile trovare, prima, un/a partner. E sempre più questo avviene oggi – vi si è già accennato – attraverso l'utilizzo di piattaforme virtuali. Nel nostro Paese «il 34% delle persone non sposate ha dichiarato di utilizzare un servizio di dating. Nello specifico, il 65% degli utenti è di sesso maschile e il 70% ha meno di 30 anni» (Comunello, Parisi, 2022, p. 110). Le motivazioni sono varie e comprendono la ricerca di incontri sessuali occasionali, di relazioni stabili, di semplice conversazione e tenerezza... Dato però il legame tra mascolinità e sessualità, la seduzione, il corteggiamento, un'intimità digitale centrata sulla possibilità di un contatto, gli incontri sessuali costruiscono lo

spazio virtuale del *dating* anche come teatro della ricerca di un senso di validazione/riconoscimento del sé. Nelle piattaforme dedicate a un pubblico eterosessuale emergono però spesso copioni di genere stereotipati: gli uomini assumono un ruolo machista-protettivo nel corteggiamento, chiedono per primi un incontro in presenza e, sebbene in modo minoritario, mettono in campo forme di maschilità tossica che possono condurre al già visto *dickpic* o a non richieste affermazioni sessualmente esplicite o addirittura misogine (Comunello, Parisi, 2022). Molti uomini performano cioè «una maschilità egemone accentuando caratteri stereotipicamente ritenuti maschili come l'incontenibile desiderio e le loro abilità sessuali, costruiti in opposizione a una femminilità considerata vulnerabile e passiva» (Cannito, Mercuri, 2022, p. 195). Passando dal campo etero a quello omo/bisessuale del *dating* online, assistiamo invece spesso al cosiddetto *straight-acting*, cioè a strategie comportamentali e a rappresentazioni di sé ipermascoline e anche (paradossalmente) eteronormative, all'interno delle quali vengono sottolineate caratteristiche legate alla maschilità egemonica come le dimensioni del pene e il ruolo sessuale attivo/insertivo (mentre vengono svalutati i corpi anziani, grassi o troppo magri, o quelli razzializzati) (Rinaldi, 2022). Non possiamo ovviamente generalizzarli a tutti i frequentatori delle *app* di incontri, ma tali comportamenti sembrano contribuire a costruire ambiti dove si mettono in scena *performance* di genere standardizzate e, al contempo, contesti informali di apprendimento di una maschilità normativa e normalizzante. Sebbene tali piattaforme promettano un'esperienza personalizzata, di fatto affermano modalità prestabilite del desiderio, sostanzialmente coerenti con i copioni di genere socialmente riconosciuti e con la catalogazione degli utenti in precise categorie (Comunello, Parisi, 2022). Le logiche di funzionamento delle piattaforme digitali – quelle di *dating* così come, abbiamo visto, quelle porno – tendono insomma a rinchiudere l'utente in una “bolla”, col risultato che questi non può che interagire con persone e contenuti che rispecchiano le sue caratteristiche, rendendo queste ultime ovvie, “naturali”. Esplicito è quindi l'effetto di conferma e conformazione di genere che esse possono produrre.

5. Real men, *reel* men

Ciascun uomo si racconta agli altri come uomo e viene da questi raccontato. La maschilità è effetto anche di questa narrazione, prodotto di questa «costitutività identitaria del narrare, che un po' richiama il tema della performatività sollevato da Butler» (Secci, 2022, p. 73). Oggi ci raccontiamo molto attraverso Internet, rappresentiamo noi stessi attraverso post su Fa-

cebook, foto su Instagram, video su TikTok ecc., articolando maggiormente le tradizionali pratiche di messa in scena della maschilità. Il digitale, infatti, non rappresenta un mondo a sé stante, ma «fa da cassa di risonanza alle istanze immaginative correnti, accrescendo a dismisura, nel bene e nel male, i pregi e i difetti della comunicazione globale» (Antoniazzi, 2022, p. 119). La Rete costituisce allora un osservatorio privilegiato per analizzare quella dimensione prettamente sessuale della maschilità di cui essa stessa trasuda. Per rendersene conto basta concentrarsi ad esempio sui *reel* (video di massimo 15 secondi che permettono di aggiungere effetti grafici, sottofondi musicali e filtri visuali) attraverso cui molti giovani narrano la propria virilità. Quanto dirò non è prodotto di una ricerca strutturata (che sarebbe interessante mettere in campo), piuttosto è effetto di una sorpresa. Visto un primo *reel*, l'algoritmo non ha mai smesso infatti di propormene tantissimi altri, facendomi conoscere un vero e proprio "filone" narrativo autoprodotta, caratterizzato da una sceneggiatura costante: adolescenti e giovani adulti che ballano a petto nudo. La danza, tuttavia, è solo il focus superficiale: non tutti sono bravi a ballare, ma tutti esibiscono i muscoli, accarezzandosi pettorali o addominali. Spesso indossano dei pantaloncini che tirano su sulle cosce, in modo che il tessuto gonfiandosi disegni un "pacco" sostanzioso. I movimenti delle mani indicano, circoscrivono e quindi sottolineano tale rigonfiamento, in maniera esplicitamente sessuale. A volte, sembrano non indossare slip, in modo che l'ondeggiare libero dei genitali si indovini sotto il tessuto dei pantaloncini. La "danza" si riduce spesso a movimenti pelvici ritmati, al simulare sfrenate "cavalcate", con le mani che sembrano bloccare un corpo immaginario piegato davanti a sé. La zona del bacino è il centro del movimento, in una sorta di miscela tra la danza del ventre e il twerking che, seppure tradizionalmente associato alle donne, viene qui usato per mostrare la marmorea solidità dei glutei e la flessibilità dell'anca nei movimenti di spinta. Anche il viso è però fondamentale, animato dallo strizzare l'occhio in modo malizioso o da sorrisi malandrini, dalla lingua passata sensualmente sulle labbra, da un'aria da macho alternata a espressioni di cucciolesca dolcezza. Oggetto di queste narcisistiche *performance* è un corpo maschile, che va dal tonico al palestratissimo, sottoposto allo sguardo altrui nella sua concretezza seduttiva. Si possono vedere anche ragazzi che in palestra espongono alla camera del cellulare i risultati del loro allenamento, magari abbassando l'elastico della tuta sotto la cresta iliaca. Altri *reel* mostrano ragazzi che si vestono, esibendo il loro gusto nell'abbigliamento, i *brand* acquistati o gli orologi firmati, ma non mancando mai di accarezzarsi sensuali il petto nerboruto. A volte sollevano la maglietta, mostrando gli slip di marca che sporgono dai pantaloni. Questa narcisistica esposizione di sé pare il portato della maschilità in

epoca postfordista, nella quale – non più protetto dall’ombrello simbolico di un patriarcato entrato in crisi – un uomo è spinto a diventare imprenditore della propria virilità, pronto a metterla sul mercato in modo seduttivo in cerca di chi, apprezzandola, possa darle valore e riconoscimento. Se nel postfordismo tutto viene messo a profitto – fantasia, sorrisi, corpi e desideri compresi – questi ragazzi espongono in un breve video il loro “capitale di virilità”.

I *reel*, tuttavia, raccontano anche altre storie, proponendo altri modelli di maschilità. Alcuni, ad esempio, mostrano uomini intenti al loro *make-up*, facendo uso pubblico di quel *maquillage* che in passato caratterizzava solo le donne. E oltre al trucco, c’è anche la depilazione intima, entrambe interpretabili però «come attività di maschilizzazione, fatte ad esempio per accentuare i tratti maschili del viso o far sembrare più lungo il pene [liberato dai peli], usando, così, lunghezza del pene e mascella pronunciata come marcatori di virilità. [...] Queste maschilità ibride mostrate e messe in scena online rischiano di riproporre modelli egemonici riconfezionati per meglio aderire a un mercato e una società orientati al consumo» (Cannito, Mercuri, 2022, p. 196). Tali maschilità ibridate con elementi in passato considerati “femminili” o “effeminati” (come trucco e depilazione) non sono, insomma, necessariamente emancipatorie nei confronti delle donne o di altre maschilità subordinate. Alcune di esse possono anzi continuare «a garantire agli uomini che la performano privilegi associati alla loro appartenenza di genere» (Cannito, 2022, p. 196).

È interessante notare, inoltre, come questa complessa rappresentazione della maschilità si dispieghi in modo transculturale, in una sorta di omologazione immaginativa della maschilità: questi *reel* sembrano infatti proporre un modello di mascolinità non omogeneo ma coerente, siano essi prodotti in India, negli Usa, in Korea, in Francia o in Brasile. Assistiamo cioè alla formazione tendenzialmente standardizzata di alcuni modelli globali di maschilità, sostenuti da flussi culturali transnazionali, rispetto ai quali i media digitali costituiscono oggi spazi fondamentali di dispiegamento (Cannito, Mercuri, 2022).

La Rete costituisce però, al contempo, anche uno spazio di trasformazione e innovazione che la rende una sorta di “cantiere” delle maschilità di domani, in costruzione oggi. Il contesto virtuale – dalle piattaforme di porno alle *app* di incontri online, dai *reel* ai semplici blog – fornisce infatti l’opportunità di esplorare sé stessi in nuove dimensioni della maschilità, sperimentando diversi sé virtuali che possono essere totalmente o in parte dissimili da quelli *offline*, facilitando nuove intimità e la manifestazione di lati della propria personalità che forse faticherebbero a manifestarsi altrove. Persino quell’eteronormatività che abbiamo visto embricata con la maschi-

lità patriarcale può sciogliersi, permettendo online una esplorazione del sé sessuale maggiore rispetto al contesto *offline*. Tornando ad esempio ancora ai ragazzi attivi su *OnlyFans*, le loro «possibilità di sperimentare la propria sessualità possono, talvolta, [...] [essere] finalizzate non esclusivamente all'appagamento del pubblico e alla gratificazione del *creator* ma anche alla costruzione di copioni identitari esplorativi. Online è possibile assistere a inedite occasioni di comprensione di piaceri sessuali mai vissuti prima. Difatti, l'emolumento delle prestazioni digitali può neutralizzare le potenziali dissonanze nel praticare condotte sessuali non-normative in maschi eterosessuali» (Prospero *et al.*, 2023, pp. 160-161; cfr. anche Burgio, 2021c).

Esiste insomma oggi una nuova, vasta serie di espressioni della maschilità – prettamente legate al membro virile, alla pratica sessuale e alla sua rappresentazione – che mettono in evidenza le tensioni interne e la complessità della mascolinità contemporanea. Tali espressioni (solo ad alcune delle quali si è potuto fare qui riferimento) costituiscono un contesto informale di apprendimento della maschilità di cui solo da pochissimo la pedagogia di genere ha cominciato a occuparsi, ma che si mostra come un campo di ricerca fertile di sviluppi innovativi.

Bibliografia

- Alberio M., Magaraggia S. (2011), *Dietro le quinte dell'eterosessualità*, in Inghilleri M., Ruspini E., a cura di, *Sessualità narrate. Esperienze di intimità a confronto*, FrancoAngeli, Milano.
- Antoniazzi A. (2022), *What's your fashion IQ? App e questioni di genere*, in Ortu E., a cura di, *Oltre lo specchio delle bugie. Indagini sulle alterità di genere nelle narrazioni per l'infanzia e l'adolescenza*, Junior, Parma.
- Bainotti L., Semenzin S. (2022), *Media digitali e violenza di genere*, in Farci M., Scarcelli C.M., a cura di, *Media digitali, genere e sessualità*, Mondadori, Milano.
- Borghi L. (2002), *Presentazione*, in Preciado B., *Manifesto contra-sessuale*, Il Dito e La Luna, Milano.
- Bourdieu P. (1998), *Il dominio maschile*, Feltrinelli, Milano.
- Burgio G. (2020), "Io sono un corpo. Politiche e pedagogie della maschilità", *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 12, 20: 27-42.
- Burgio G. (2021a), "Desideri in transizione. Sessualità maschile e liminarietà di genere", *Attualità Lacaniana*, 30: 193-198.
- Burgio G. (2021b), *La Pedagogia di Genere e i Masculinity Studies*, in Polenghi S., Cereda F., Zini P., a cura di, *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali*, Pensa, Lecce.
- Burgio G. (2021c), *Fuori binario. Bisessualità maschile e identità virile*, Mimesis, Milano-Udine.

- 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.
- Butler J. (1996), *Corpi che contano. I limiti discorsivi del "sesso"*, Feltrinelli, Milano.
- Butler J. (2013), *Questione di genere. Il femminismo e la sovversione dell'identità*, Laterza, Roma-Bari.
- Cannito M. (2022), *Fare spazio alla paternità. Essere padri in Italia tra nuovi modelli di welfare, lavoro e maschilità*, il Mulino, Bologna.
- Cannito M., Mercuri E. (2022), *Media digitali e maschilità*, in Farci M., Scarcelli C.M., a cura di, *Media digitali, genere e sessualità*, Mondadori, Milano.
- Comunello F., Parisi L. (2022), *Media digitali e dating*, in Farci M., Scarcelli C.M., a cura di, *Media digitali, genere e sessualità*, Mondadori, Milano.
- Dalla Zuanna G., Vignoli D. (2021), *Piacere e fedeltà. I millennials italiani e il sesso*, il Mulino, Bologna.
- Diamond J. (2006), *Perché il sesso è divertente?*, BUR, Milano.
- Ederoclite M. (2023), "La sineddoche imperfetta. Il corpo maschile in adolescenza", *Pedagogia delle differenze. Bollettino della Fondazione «Vito Fazio-Allmayer»*, LII, 1: 165-177.
- Guillaumin C. (2020), *Sesso, razza e pratica del potere. L'idea di natura, ombre corte*, Verona.
- Haraway D.J. (2000), *Testimone_Modesta@FemaleMan©_incontra_OncoTopo™. Femminismo e tecnoscienza*, Feltrinelli, Milano.
- hooks b. (2022), *La volontà di cambiare. Mascolinità e amore*, il Saggiatore, Milano.
- Ingraham C. (2012), *Atti innaturali: disciplinare l'eterosessualità*, in Rinaldi C., a cura di, *Alterazioni. Introduzione alle sociologie delle omosessualità*, Mimesis, Milano-Udine.
- Irigaray L. (1975), *Speculum. L'altra donna*, Feltrinelli, Milano.
- Laquer T. (1992), *L'identità sessuale dai Greci a Freud*, Laterza, Roma-Bari.
- Lorber J. (2022), *Oltre il gender. I nuovi paradossi dell'identità*, il Mulino, Bologna.
- Mantegazza R. (2022), *Lui. Agli estremi del maschile*, Fefè, Roma.
- Mosse G.L. (1997), *L'immagine dell'uomo. Lo stereotipo maschile nell'epoca moderna*, Einaudi, Torino.
- Nadotti M. (2022), *Sesso & genere*, Mimesis, Milano-Udine.
- Pacilli M.G. (2020), *Uomini duri. Il lato oscuro della mascolinità*, il Mulino, Bologna.
- Popolla M. (2022), *Media digitali e pornografia*, in Farci M., Scarcelli C.M., a cura di, *Media digitali, genere e sessualità*, Mondadori, Milano.
- Porrovecchio A. (2012), *Sessualità in divenire. Adolescenti, corpo e immaginario*, FrancoAngeli, Milano.
- Preciado P.B. (2018), *Terrore anale. Appunti sui primi giorni della rivoluzione sessuale*, Fandango, Roma.

- Prospero C., Caputo A., Corbisiero F. (2023), “La rinegoziazione dell’identità sessuale nei giovani-adulti su OnlyFans”, *Pedagogia delle differenze. Bollettino della Fondazione «Vito Fazio-Allmayer»*, LII, 1: 145-163.
- Rinaldi C. (2022), *Media digitali e sessualità non normative*, in Farci M., Scarcelli C.M., a cura di, *Media digitali, genere e sessualità*, Mondadori, Milano.
- Scarcelli C.S., Stella R. (2022), *Media digitali e interazioni sessuali*, in Farci M., Scarcelli C.M., a cura di, *Media digitali, genere e sessualità*, Mondadori, Milano.
- Secci C. (2022), *Modelli e stereotipi di genere nella pedagogia e nell’educazione familiare*, in Ortu E., a cura di, *Oltre lo specchio delle bugie. Indagini sulle alterità di genere nelle narrazioni per l’infanzia e l’adolescenza*, Junior, Parma, pp. 53-84.
- Stella R. (2017), *Il consumo di pornografia tra i giovani adulti*, in Rinaldi C., a cura di, *I copioni sessuali. Storia, analisi e applicazioni*, Mondadori, Milano.
- Tosh J. (1996), *Come dovrebbero affrontare la mascolinità gli storici?*, in Piccone Stella S., Saraceno C., a cura di, *Genere. La costruzione sociale del femminile e del maschile*, il Mulino, Bologna.

Le rappresentazioni identitarie nell'adolescenza: tra identità fluide e interpretazioni di sé, oltre il genere

di Maria Rita Mancaniello e Francesco Lavanga¹

1. Sviluppo puberale e ricerca della propria identità

Affrontare il tema dello sviluppo dell'identità nell'età adolescenziale nella nostra contemporaneità ci chiede di tenere conto di una questione che è caratterizzata da una gamma di studi molto ampia. Nel nostro intento, in questo breve saggio, vorremmo mettere in luce come lo sviluppo puberale richieda oggi un ampliamento della prospettiva, superando categorie consolidate nel tempo, per dare spazio ad una analisi delle *unicità umane*, sia in termini di identità di genere che di identità sessuale. Un processo di costruzione dell'identità che è caratterizzato da aspetti dello sviluppo psico-fisico che sono propri della pubertà e che fanno parte degli studi sullo sviluppo adolescenziale a partire dagli inizi dello scorso secolo, fino ad arrivare a quelli più centrati sulla teoria Queer e sul superamento del genere degli ultimi decenni, che sono sicuramente più capaci di spiegare l'attuale acquisizione di un principio della differenza a cui le nuove generazioni sembrano essere maggiormente vicine. Senza entrare in merito al dibattito in corso sulle questioni della *Queer Theory* ciò che è indubbio è che, nello sviluppo adolescenziale, oggi si osserva una transizione piuttosto diffusa verso la *fluidità di genere* (Diamond, 2020) e verso una maggiore libertà di espressione del proprio desiderio personale (Butler, 2004). Un percorso che sembra dare sempre più corpo alla prospettiva promossa dalla studiosa Teresa De Lauretis (1999), la quale, da qualche decennio, ha attivato un campo di studi per la decostruzione dell'identità tra sesso e genere, introducendo il

¹ Il contributo è frutto di un lavoro di collaborazione tra l'autrice e l'autore. Tuttavia, per quanto concerne l'attribuzione delle parti, Maria Rita Mancaniello è autrice dei § 1, 2 e 3; Francesco Lavanga è autore dei § 4 e 5.

concetto di *performance*: la nostra femminilità, o mascolinità, non è altro che una messa in scena di fronte ad un pubblico, ma poco ci dice sulla nostra identità. Una metafora che ben si conforma anche con il nostro sguardo della vita degli adolescenti nella dimensione della realtà ibrida, contesto che assume la forma del *palcoscenico* sul quale si prova a socializzare e sperimentare ruoli e identità; un significativo modo, anche questo, di misurarsi con le possibili *maschere* tipiche dell'adolescente. Un luogo in cui si sviluppano relazioni virtuali, lasciando spazio alla definizione di una identità fluida e indefinita in base al proprio *sentirsi* o a una serie infinita di identità con cui presentarsi in uno spazio-tempo *altro* rispetto alla propria fisicità.

2. Lo sviluppo dell'identità durante l'adolescenza, al di là del genere

Al di là della specificità dell'identità di genere e sessuale, alla quale guardiamo con più attenzione nella seconda parte di questo lavoro di analisi, ci preme mettere in luce alcuni aspetti dello sviluppo adolescenziale, fondamentali per comprendere cosa avviene in questa età della vita. Le definizioni con cui viene affrontato lo studio adolescenziale sono indicative di come questo tempo dello sviluppo sia complicato da attraversare: una età della vita *incerta, liquida, ambigua, indeterminabile e interminabile* (Casoni, 2008; Vegetti Finzi e Battistin, 2000; Zuanazzi, 1995; Cospes, 1995; De Leo, Palomba, 1992). Le categorie dell'incertezza e dell'indefinito sono quelle che meglio sembrano rappresentare il momento vissuto in questa transizione dall'infanzia alla vita adulta (Bauman, 2016; Bauman, Leoncini, 2017) e questo periodo di cambiamento, articolato e complesso, ha una durata variabile in cui le scelte di carattere soggettivo, i continui condizionamenti oggettivi e gli interventi di carattere istituzionale si intrecciano e si intersecano (Alfieri *et al.*, 2019). Tutto il travaglio vissuto dal soggetto e suscitato a partire dai cambiamenti avvenuti nella fase puberale, comporta la messa in atto di uno dei compiti evolutivi più importanti: costruire una nuova identità (Erickson, 1974; 1986). Definire il concetto di identità in modo approfondito richiederebbe una lunga analisi di prospettive. In questo contesto il processo di acquisizione di sé del soggetto avviene su due livelli: quello intimo-soggettivo e quello intersoggettivo-relazionale. Da un lato vi è l'identità personale che ogni soggetto si forma fin dai primi anni di vita e che corrisponde all'unicità di ognuno, alle proprie peculiari caratteristiche, agli attributi corporei come voce, connotati, fisionomia, etc., associati a un insieme di capacità fisiche e mentali, che rendono un soggetto dotato di una gamma di modelli interpretativi, attraverso i quali *osserva* la realtà,

si pone di fronte a essa e di fronte agli altri, affronta le situazioni e le padroneggia. Questa è la forma identitaria che può assumere lo stesso significato con cui si esprime la *personalità* di un individuo (Petter, 1990; Tonolo, 1999).

Parallelamente a questa, però, evolve anche un'altra forma di *ricoscimento* relativa al *senso della propria identità*, meglio definita come l'*idea di sé*. La complessità dello sviluppo identitario è data proprio da questa dicotomia, per la quale da una parte c'è l'identità intesa come ciò che riguarda *ciò che si è* in un determinato tempo dello sviluppo, mentre dall'altra il senso della propria identità riguarda *ciò che si pensa o si sente di essere*, ovvero la visione che ognuno ha di sé stesso, sia nel presente che nel passato e anche in prospettiva futura (Petter, 1990). Ciò comporta che il *senso della propria identità* offre al soggetto una visione di sé che supera il momento attuale. Il *qui ed ora* concede la possibilità di sentirsi parte della propria storia che si estende nel passato e si proietta nel futuro. La formazione dell'*idea di sé* è un processo piuttosto lungo e complesso che inizia nella prima fase della vita e raggiunge una certa stabilità nell'età adulta, anche se la revisione a cui è ciclicamente sottoposta non permette mai di ritenere la *stabilità* (so chi sono) come una caratteristica statica, ma anzi evidenzia la necessità di una *continua* ricerca di essa con il passare del tempo. I vari momenti di rielaborazione sono legati agli eventi di passaggio della vita, in modo lento quando essi sono segnati da processi come l'invecchiamento, la presa di coscienza di certe abilità, le scelte da fare, oppure in modo repentino, quando l'evento arriva all'improvviso, come un cambiamento lavorativo, economico, familiare, fisico, o altro, che non era prevedibile (un licenziamento, una mutilazione fisica, una separazione). Per questi motivi se il processo dell'*idea di sé* è soggetto a essere attivato in molti periodi dell'esistenza, tale attività durante l'adolescenza è notevolmente intensificata, in quanto è il primo momento in cui entrano in gioco tutte le componenti del sé, provocando nel soggetto grandi difficoltà di sintesi e di conseguenza forti tensioni emotive (Mancaniello, 2018). Per molti aspetti, infatti, ciò che caratterizza il proprio *essere* è dato nel momento in cui si nasce e non è possibile sceglierlo: il sesso, la costituzione somatica, il temperamento, l'epoca storica, i genitori, l'etnia, ma anche la cultura, l'ambiente fisico e sociale, la religione, etc. Tutti aspetti identitari che appartengono al soggetto e di cui esso prende coscienza. Riuscire a organizzare tutti questi fattori non è cosa semplice, dovendosi muovere tra *ciò che si è già* e *ciò che si vorrebbe essere*, tra l'apertura verso il nuovo, il futuro da progettare e la situazione presente che costringe entro confini ben definiti (De Vito *et al.*, 1989). Rispetto alle esperienze precedenti e a quelle osservabili nell'adulto, l'adolescente si trova a dover gestire questa costruzione

della propria identità dovendo fare i conti anche con tutta una serie di novità delle quali deve prendere consapevolezza: un nuovo corpo, una nuova forma di pensiero, un nuovo e complesso insieme di credenze e di visioni del mondo, una richiesta mai sperimentata da parte della società di compiere delle scelte e la necessità di elaborare un proprio progetto di vita (Recalcati, 2014). Questo distacco dalla precedente visione di sé, rassicurante e rasserenante, è davvero faticoso e profondamente doloroso (Nicolò, Ruggiero, 2016). Se, però, lo sforzo di rielaborare e sintetizzare tutte le componenti utili al fine di costruire una propria identità è sopportabile, ciò che rende instabile il sistema-adolescente è il fatto che, mentre trova una propria unicità, una propria dimensione relazionale e propri modelli di riferimento, si accorge anche che ciò comporta il definitivo abbandono di *altri* modi dell'essere. La maturità del pensiero è sicuramente la novità che permette all'adolescente di porre la riflessione sulla propria esistenza, innescando quel processo di recupero del proprio passato, le esperienze che hanno inciso nella propria crescita, ma soprattutto gli/le permette di riuscire a sopportare i conflitti, le frustrazioni, le privazioni e i lutti che inevitabilmente si presentano in modo sempre più ricorrente.

3. Mondi interni e relazioni: dal reale al virtuale

A questa parte più cognitiva si associa anche una delle scoperte più interessanti per l'adolescente, quella del *mondo interiore*, uno spazio nel quale nessuno può accedere e dove fermarsi per osservare la bellezza della propria esistenza. Una sorta di ripiegamento su di sé che permette di fantasticare e di *innamorarsi* anche di sé stessi, in questo momento in cui ci si scopre *altro* da tutto e da tutti. Una nuova esperienza di narcisismo, distinta dal significato con cui la usava Freud, ma sempre indicativa di almeno tre componenti condivise dai diversi studiosi: la ricerca di una soddisfazione autoerotica, il rifugio nel sentimentalismo e nella fantasticheria, il compiacimento per le proprie doti. Tutte e tre questi fattori hanno a che vedere con lo sviluppo della sessualità e sono quindi presenti in diversi momenti, e con diverso peso, in ogni adolescente, essendo espressioni dello stesso processo di individuazione che sta vivendo. Le diverse manifestazioni del narcisismo, se possono avere anche componenti negative, hanno, prevalentemente, la funzione di dare vita a un processo creativo che non deve essere fermato ma, anzi, sostenuto e guidato, soprattutto nella dimensione educativo-relazionale e interpersonale. Il problema si pone, casomai, quando l'adolescente si ripiega su sé stesso in maniera assoluta e l'immaginario e il virtuale diventano il rifugio prediletto rispetto al mondo fisico. Nella di-

menzione di vita online, il ritmo *dell'ingresso e dell'uscita* dalle forme di incontro è molto diverso da quello agito in presenza. Entrare in rete è questione di un collegamento, non richiede particolari organizzazioni, mezzi di trasporto o tempi di spostamento. La relazione mediata dalla rete è veloce e permette di vivere la relazionalità in modo estemporaneo: si può uscire rapidamente dal contatto che si sta vivendo, con un basso investimento di sé, evitando la negoziazione e la gestione del conflitto costruttivo. Incontri, spesso occasionali o strumentali, nei quali la rappresentazione di sé può assumere tutte le forme e, quando non si trovano più le assonanze o le concordanze desiderate, con un semplice gesto di un *click* sul *mouse* si chiudono i rapporti e si cancellano le identità virtuali dal proprio gruppo di riferimento. L'adolescente nella rete, ma vale anche per gli adulti, può assumere le identità che desidera senza doversi confrontare con la fatica di *essere-altro-da sé*, propria della sperimentazione adolescenziale delle diverse *apparenze identitarie* che caratterizzano la presenza fisica. Nelle identità virtuali si possono manifestare *forza e coraggio* anche quando nella vita reale ci si sente *fragili e paurosi*; si può essere *maschi* o *femmine* nel momento in cui lo sviluppo dell'identità sessuale è nel suo divenire così poco chiaro; si può essere *Sé* e il *contrario di Sé* e provare quelle emozioni e sensazioni che sono necessarie durante la rielaborazione identitaria (Lavanga, Mancaniello, 2022).

4. Il gaming online: una possibile strada verso la parità di genere?

Gli spazi digitali, in origine, sono stati animati da una cultura prettamente maschile. Le ricerche scientifiche provenienti dagli Studi Critici sugli Uomini e sulle Maschilità² ci dicono che la persistenza del “dominio” maschile nell'ambito delle tecnologie era tale che è stata coniata l'espressione “computer boy”. I “computer boys” erano quegli uomini che venivano scelti in ambito lavorativo per le loro competenze informatiche associate a degli specifici tratti di personalità. Ad esempio, venivano reclutati individui asociali o introversi, tutte caratteristiche che li inquadravano nella categoria

² I Critical Studies on Men and Masculinities (CSMM) o Studi Critici sugli Uomini e sulle Maschilità sono un corpo teorico di ricerca nato agli inizi degli anni Ottanta del XX Secolo sulla scia dei Women Studies e Gender Studies. L'obiettivo del relativo gruppo di ricerca era quello di indagare, così come accaduto per il femminile, la maschilità come categoria di genere. Nel corso degli anni gli studi sugli uomini e sulle maschilità si sono ampliati individuando correlazioni tra la costruzione dell'identità maschile e altri ambiti della vita del soggetto, quali ad esempio il rapporto tra maschilità e corpo, maschilità e sport, maschilità e nuove tecnologie. Per approfondire il tema cfr. Gottzén, Mellström, Sheffield (2021).

di “maschi beta” (Farci, 2022). Negli anni Ottanta, grazie alla diffusione di massa di Internet, gli spazi online divennero luoghi di ritiro sociale maschile, in cui molti adolescenti maschi e adulti non si riconoscevano nel modello vincente di maschilità imposto dal sistema sociale di quel tempo; di conseguenza sceglievano di ritirarsi negli ambienti virtuali per trovare delle realtà attraverso cui poter esprimere il proprio sé. Con il passare del tempo, gli spazi digitali sono diventati luogo di incontro per i “maschi beta” che manifestavano forme di misoginia e antifemminismo, dando origine al fenomeno della *manosphere* (Ironwood, 2013), poi rielaborato da altri studiosi. Attraverso tale concetto, si esprime un insieme di comunità antifemministe nate attraverso vari livelli di misoginia che hanno per obiettivo quello di esercitare differenti forme di violenza verso le donne (Ging, 2017; Marwick, Caplan, 2018). Le modalità attraverso le quali su Internet si possono scatenare circostanze di violenza sono molteplici; nel mondo del *gaming online* è comune il fenomeno del *trolling*. Il *troll* identifica un profilo, solitamente falso, che «interagisce con gli altri mediante messaggi che possono nascondere connotazioni diverse, ovvero provocatori, irritanti, contrastanti o comunque creati per disturbare la comunicazione all’interno di una comunità o verso un profilo utente» (Teti, 2023). Le funzioni di questo tipo di attività dipendono dal fine per il quale vengono adottate e possono riguardare l’incitamento all’odio, la derisione, la dissertazione pubblica, la polemica o la menzogna. Il fenomeno del *trolling*, nel tempo, ha preso una deriva misogina; a tal proposito è stato coniato il concetto di *Technology facilitated gender-based violence* intendendo così «qualsiasi azione attraverso l’uso di internet e/o *mobile technology* che ferisce gli altri, basata sul sesso, identità di genere o rinforzando norme di genere nocive» (Hinson *et al.*, 2018).

Da un lato fenomeni come questo tendono, in qualche modo, ad arginare la rincorsa al *gender gap* nel campo informatico, come confermato nel settore ICT da dati recenti, dove le donne hanno mediamente il 21% di possibilità in meno di accedere a una connessione internet rispetto agli uomini, con aumento fino al 52% nei paesi “sottosviluppati” (Alliance for Affordable Internet, 2021); dall’altro è pur vero che il *gaming online* si differenzia dal *mare magnum* del settore della tecnologia digitale offrendo una speranza rispetto alla parità di genere. I dati più recenti confermano che tra gli utenti di Internet che giocano online su qualsiasi dispositivo, attraverso i vari gruppi di età c’è una sostanziale parità di genere, seppur con un lievissimo vantaggio mantenuto dai ragazzi (Statista, 2023). Come già evidenziato, questo non significa “vittoria”, ma in qualche modo tale dato conferma come il *gaming online* rappresenta una possibile strada per spingere logiche di comportamento che tengano conto della parità di genere, non solo, ma anche di andare *oltre* attraverso la figura dell’*avatar*.

5. Lo sviluppo identitario attraverso l'avatar come ponte tra fisico e virtuale

L'intersezione tra l'identità, il Sé e la tecnologia ha ricevuto un'attenzione sempre più preminente nello spettro degli studi di genere. In particolare, la figura dell'*avatar* è stata oggetto di attenzione da parte della letteratura scientifica proveniente dal mondo della ricerca sia a livello nazionale che internazionale. Questa tendenza va di concerto con i grandi passi avanti che in pochi anni hanno fatto le cosiddette *Big Tech* (*Amazon, Google, Apple, Meta e Microsoft*) nella costruzione dell'ecosistema digitale che oggi conosciamo, le quali hanno permesso lo sviluppo di numerose piattaforme software e dispositivi hardware; potenziando così l'interazione tra l'essere umano e la macchina attraverso un ampio ventaglio di possibilità, non di meno quando si tratta della scelta delle caratteristiche e le forme di utilizzo del proprio avatar all'interno degli spazi virtuali 3D. L'*avatar*, se inteso come rappresentazione o proiezione digitale dell'*Io*, permette agli utenti di sperimentare molte forme espressive e offre loro la possibilità di fare esperienze di qualsiasi tipo all'interno degli ambienti digitali. In questo senso, esperire l'identità di genere attraverso l'*avatar* è, indubbiamente, una delle esperienze più interessanti se interpretata come processo di costruzione del sé. Il paradigma dicotomico che contrappone fisico e virtuale deve essere, necessariamente, superato per comprendere a fondo le dinamiche che si innescano e che interagiscono *dentro* e *fuori* dal soggetto tra le due dimensioni. Il concetto di *onlife* coglie al meglio questa intersezione, evidenziando la crescente sfocatura della distinzione tra reale e virtuale e quella tra essere umano, macchina e natura (Floridi, 2015). Come accennato, ad oggi, le piattaforme tecnologicamente più avanzate offrono una vasta gamma di opzioni nella scelta delle caratteristiche del proprio aspetto virtuale, lasciando un ampio margine di scelta. In alcuni casi è possibile personalizzare alcuni dettagli dell'*avatar* quali ad esempio: la forma del corpo, del viso, degli occhi, del colore dei capelli, dei vestiti, fino alla manipolazione minuziosa di dettagli specifici (le ciglia e le sopracciglia). Tuttavia, mentre il virtuale offre un campo di *azione* apparentemente illimitato per la sperimentazione di genere, rimane fondamentale interrogarsi sulle implicazioni di queste esplorazioni. Alcuni studi sostengono che l'espressione di sé attraverso l'avatar sia un ponte comunicativo tra la dimensione fisica e quella virtuale, soprattutto nell'età dell'adolescenza; è come se il soggetto scambiasse costantemente *informazioni*, tra online e offline, che si riflettono e agiscono sul sé, attraverso l'uso di spazi digitali dove poter performare la propria identità in modi che "di persona" risulterebbero più complessi da affrontare per il soggetto (Craig, McInroy, 2014; Morgan *et al.*, 2020),

creando, così, un flusso di libertà che rimbalza dal *mondo interno* a quello *esterno* e viceversa senza un percorso preciso. Per quanto riguarda l'espressione e la sperimentazione di genere gli/le adolescenti adottano strategie così diversificate da far emergere delle contraddizioni rilevate anche dalla letteratura scientifica. A questo proposito, si riporta lo studio condotto sul videogioco "*League of Legends*" in cui è stata indagata la correlazione tra l'identità di genere dei/delle giocatori/trici e la scelta dell'*avatar*. Tale ricerca ha evidenziato che in alcuni casi è emerso il fenomeno del *gender swapping* in cui il/la giocatore/trice sceglie, attraverso il proprio *avatar*, un genere differente da quello *incarnato* nel mondo offline. I ricercatori hanno sottolineato che le ragazze che scelgono un *avatar* con caratteristiche che richiamano il maschile, tendono ad assumere comportamenti più maschili, mentre non viene fatta la stessa scelta dai ragazzi, evidenziandone un atteggiamento più "strumentale" che mirava a scegliere l'*avatar* in base ai vantaggi o agli svantaggi che avrebbero ottenuto all'interno del gioco (Ratan *et al.*, 2012). Tale fenomeno non è però stato riscontrato in altri studi dove, invece, è emerso che gli/le utenti hanno avuto reazioni diverse al cambio dei propri *avatar*. Alcuni di loro si sentivano a disagio nel praticare questa sorta di "disfatta di genere" (Butler, 2006). In particolare, le ragazze erano coloro che mostravano maggiori difficoltà durante il *gender swapping* alla luce del fatto che, dopo aver sperimentato altre forme espressive, preferivano ritornare all'*avatar* che corrispondeva al loro genere "vero". In generale, gli studi concordano sul fatto che le scelte degli individui dipendono molto dalla tipologia di legame instaurato con il proprio *avatar*; ad esempio, gli/le utenti che sentono un forte legame con quest'ultimo lo percepiscono come un'estensione di sé stessi/e, mentre quelli/e che provano un senso di distacco, li vedono come entità separate (Mitra, Golz, 2016).

L'*avatar* non rappresenta soltanto una mera proiezione di un soggetto dal fisico al virtuale, ma offre un'occasione ideale per interagire con il sé e ottenere *informazioni* utili a sperimentare la propria identità. Ciò lo si riscontra anche dalla possibilità che i progettisti degli spazi digitali offrono agli utenti in termini di modifica, fino nei minimi dettagli, del proprio aspetto digitale. Infatti, qualsiasi decisione sull'*avatar*, sia estetica che comportamentale, comincia con un riconoscimento preliminare da parte del creatore, il quale decide cosa esprimere e cosa non rivelare del sé (Heller, 2016). Banks e Bowman (2016) offrono una griglia di lettura interessante rispetto alla relazione tra soggetto e *avatar*, che si basa sulla classificazione di quattro aree, nel tentativo di leggere più a fondo il comportamento e le forme espressive del soggetto. Lo studio categorizza queste interazioni in quattro tipi: *avatar-oggetto*, *avatar-me*, *avatar-simbiota* e *avatar-altro*. Tali categorie si basano sul grado di identificazione, sospensione dell'incredulità,

cura/responsabilità e controllo che i giocatori provano nei confronti dei propri *avatar*. Gli autori mettono in evidenza come, per esempio, in termini di controllo l'*avatar* è percepito come un oggetto, in altri casi come qualcosa di distaccato, ma nell'ambito dell'identificazione personale viene vissuto come un'estensione del sé vera e propria, confermando quindi il valore espressivo che regola la relazione giocatore-avatar. Ciò significa che le costruzioni sociali e culturali che ci formano nel mondo fisico vengono in qualche modo *riflesse* negli ambienti digitali. Le ricerche sin qui presentate fanno emergere la resistenza del concetto di mascolinità trasferiti anche negli ambienti digitali e questo deve essere oggetto di attenzione in termini educativi. A tal proposito, è esemplificativa la ricerca condotta da Marković e Bulut (2023), dove gli autori dimostrano come nel caso degli *avatar* maschili, le donne hanno aumentato solo parzialmente la mascolinità dell'*avatar* di base (le spalle sono state estese, mentre il torace è rimasto invariato rispetto alla linea di base), mentre gli uomini hanno aumentato in modo stereotipato la mascolinità dell'*avatar* attraverso l'estensione sia delle spalle che del torace, lasciando le dimensioni della vita e dei fianchi al loro livello di base.

Tali informazioni restituiscono delle immagini vivide sulle percezioni di genere degli individui. Se questi processi creativi ed espressivi fossero sistematizzati all'interno dell'attività didattica potrebbero portare numerosi vantaggi ai professionisti della formazione, in quanto verrebbero colti aspetti del comportamento e degli atteggiamenti dei discenti attivati in contesti informali (ma con caratteristiche formali), che altrimenti sarebbero difficili da osservare esclusivamente in contesti formali e non formali dell'educazione. Questo scenario potrebbe guidare ad un lavoro efficace sui temi dell'identità di genere proprio attraverso il mondo digitale, offrendo così agli adolescenti l'occasione di sperimentare e trasformare le proprie percezioni della diversità di genere tramite l'*avatar*. In buona sostanza, la fluidità e la personalizzazione offerte negli spazi virtuali possono permettere di esperire scenari sociali che altrimenti potrebbe essere complicato vivere in altri ambienti, offrendo in questo modo un'occasione di formazione unica. La letteratura scientifica ci dice che attraverso le forme espressive online molti soggetti tendono ad aprirsi e mostrare più facilmente il proprio sé, costruendo relazioni online che abbattano barriere emotive della presenza faccia a faccia, le quali spesso limitano la sperimentazione in ambienti offline (Bargh *et al.*, 2022). In questo senso, le esperienze virtuali possono innescare meccanismi e dinamiche che tendono a favorire queste forme espressive, talvolta anche con piccoli accorgimenti che in un primo momento potrebbero sembrare irrilevanti. Quando ci si trova in ambienti digitali più spaziosi, c'è un movimento più sincrono tra gli *avatar* e si percepì-

sce più coesione di gruppo, piacere, eccitazione e presenza rispetto agli ambienti vincolati. Inoltre, gli ambienti all'aperto con elementi della natura permettono ai soggetti di provare un maggiore ripristino e piacere rispetto agli ambienti interni (Han *et al.*, 2023). Risulta evidente come qualora l'*avatar* fosse inquadrato come vero e proprio dispositivo pedagogico da integrare nelle forme dell'educazione formale, anche la cura dell'ambiente virtuale all'interno del quale verrebbe inserito sarebbe di principale importanza per promuovere e favorire comportamenti e atteggiamenti socialmente positivi che farebbero emergere anche le percezioni e le espressioni di genere dei soggetti, attivando, ove necessario, strategie di carattere educativo di tipo diretto e indiretto, al fine di promuovere comportamenti sociali proattivi e non distruttivi. Questo non deve guidare il focus educativo sullo sviluppo di un'esperienza virtuale iper-controllata, bensì a cogliere i meccanismi sociali virtuali che favoriscono relazioni positive tra gli individui, con l'obiettivo che l'esperienza online possa configurarsi come un *apprendimento trasformativo* riscontrabile anche nel mondo fisico. Per leggere a fondo la dinamica identitaria di genere del soggetto negli ambienti virtuali torna utile una mappa concettuale offerta da Davies (2009), il quale ha suggerito tre elementi di interesse basilari di cui tenere di conto quando si osserva il rapporto persona/avatar. Si tratta del concetto di rappresentazione, inteso come l'apparenza dell'*avatar* e il proprio ambiente e i modi in cui l'*avatar* può interagire con l'ambiente stesso; il concetto di presenza, intesa come il senso di *essere* all'interno di un ambiente; il concetto di immersività, inteso come il grado con cui le persone percepiscono di interagire con il loro ambiente virtuale piuttosto che con l'ambiente fisico che le circonda.

Le modalità tramite cui si possono attivare esperienze relative all'identità di genere del soggetto attraverso l'*avatar* sono potenzialmente infinite. Queste possono risultare utili anche quando è necessario abbattere gli stereotipi della mascolinità. Per esempio, nel contesto del *gaming*, è possibile scegliere il proprio *avatar* solo tra quelli messi a disposizione dei giocatori dalla piattaforma. In questi casi, spesso i ragazzi superano le rigide barriere della mascolinità, scegliendo il proprio *avatar* solo in base ai vantaggi che possono ottenere o meno all'interno del gioco (Ratan *et al.*, 2012). L'esperienza videoludica può, dunque, suggerire un'ulteriore strada di apertura verso la diversità dell'identità di genere, ovvero quella di andare *oltre il genere* e contrastare i meccanismi della mascolinità tossica. Gli *avatar*, di per sé, non hanno identità di genere, se non nel caso di quelli contraddistinti da caratteristiche "umanizzanti" che possono richiamare i relativi stereotipi, candidandosi a diventare così una strategia educativa che permette la sperimentazione della diversità dell'identità di genere attraverso il processo di immedesimazione. L'*avatar* diventa, quindi, una modalità di

elaborazione del sé, che consente al soggetto, e in particolare all'adolescente, di potersi proiettare in una dimensione in cui ha la possibilità di *giocare* con la propria identità e si configura come una nuova frontiera attraverso cui l'individuo può raccontare e raccontarsi, attivando una serie di strategie educative essenziali per la formazione come, ad esempio, l'*autonarrazione* e l'*autocoscienza*, volte a rinforzare la consapevolezza del sé. In tal modo, l'*avatar* può diventare una finestra per intravedere parte di quell'infinito racchiuso negli adolescenti: una *estensione digitale* che permette, sia dal punto di vista del soggetto che lo crea, sia da quello dell'adulto che se ne prende cura, di comprendere la complessità dell'adolescente con uno sguardo privilegiato sulle forme espressive del suo sé e del suo immaginarsi nel mondo.

Bibliografia

- Alfieri S., Bignardi P., Marta E., a cura di (2019), *Adolescenti di valore. Indagine Generazione Z 2017-2018*, Vita e Pensiero, Milano.
- Alliance for Affordable Internet (2021), *The Costs of Exclusion. Economic Consequences of the Digital Gender Gap*, World Wide Web Foundation, Washington.
- Ariolo A. (2013), *Questa adolescenza ti sarà utile. La ricerca di senso come risorsa per la vita*, FrancoAngeli, Milano.
- Banks J., Bowman N.D. (2016), "Avatars Are (sometimes) People Too: Linguistic Indicators of Parasocial and Social Ties in Player-Avatar Relationship", *New Media and Society*, 18, 7: 1257-1276.
- Bargh J.A., McKenna K.Y.A., Fitzsimons G.M. (2022), "Can You See the Real Me? Activation and Expression of the 'True Self' on the Internet", *Journal of Social Issues*, 58, 1: 33-48.
- Battistoni L.G., Guazzugli Marini P., Majorino C., Venuleo C., a cura di (2000), *Giovani 2000: verso il libro bianco della gioventù*, Presidenza del Consiglio dei Ministri, Dipartimento Affari Sociali, Roma.
- Bauman Z. (2016), *Scrivere il futuro*, Castelvecchi, Roma.
- Bauman Z., Leoncini T. (2017), *Nati liquidi*, Sperling & Kupfer, Segrate (MI).
- Burgio G. (2021), *Fuori binario. Bisessualità maschile e identità virile*, Mimemis, Milano-Udine.
- Butler J. (2006), *La disfatta del genere*, Meltemi Editore, Milano.
- Casoni A., a cura di (2008), *Adolescenza liquida. Nuove identità e nuove forme di cura*, EDUP, Roma.
- Cospes, a cura di (1995), "L'età incompiuta. Ricerche sulla formazione dell'identità degli adolescenti italiani", *Ricerche e Proposte: adolescenti e giovani*, 4.

- Craig S.L., McInroy L. (2014), "You Can Form a Part of Yourself Online: the Influence of New Media on Identity Development and Coming Out for LGBTQ Youth", *Journal of Gay Lesbian Mental Health*, 18, 1: 95-109.
- Davies A., Murphy J., Owens D., Khazanchi D, Zigurs I. (2009), "Avatars, People, and Virtual Worlds: Foundations of Research in Metaverses", *Journal of the Association for Information Systems*, 10, 2: 90-117.
- De Lauretis T. (1999), *Soggetti eccentrici*, Feltrinelli, Milano.
- De Leo G., Palomba F. (1992), *L'adolescenza lunga*, Unicopli, Milano.
- De Vito E., Luzzati D., Palazzi S., Guerrini A. (1989), "Il Sé e l'immagine di sé in adolescenza", *Età evolutiva*, 32.
- Erickson E. (1974), *Dimensions of a new identity*, W.W. Norton & Company, New York.
- Erickson F. (1986), *Qualitative Methods in Research on Teaching*, in Wittrock M., ed., *Handbook of Research on Teaching*, MacMillan, New York.
- Floridi L. (2015), *The Onlife Manifesto. Being Human in a Hyperconnected Era*, Springer Open, Oxford (UK).
- Han E., Miller M.R., DeVeaux C., Jun H., Nowak K.L., Hancock J.T., Ram N., Bailenson J.N. (2023), "People, Places, and Time: a Large-Scale, Longitudinal Study of Transformed Avatars and Environmental Context in Group Interaction in the Metaverse", *Journal of Computer-Mediated Communication*, 28, 2.
- Heller L. (2016), "What Do Avatars Want?", *Metaverse Creativity*, 6, 1+2: 37-53.
- Hinson L., Mueller J., O'Brien-Milne L., Wandera N. (2018), *Technology-Facilitated Gender-Based Violence: What Is It, and How Do We Measure it?*, International Center for Research on Women, New York.
- Ironwood R. (2013), *The Manosphere: A New Hope for Masculinity*, Red Pill Press.
- Farci M. (2022), *Media digitali e tecnocultura maschili*, in Farci M, Scarcelli C.M., a cura di, *Media digitali, genere e sessualità*, Mondadori, Milano.
- Ging D. (2017), "Alphas, Betas, and Incels: Theorizing the Masculinities of the Manosphere", *Men and Masculinities*, 22, 4: 1-20.
- Gottzén L., Mellström U., Sheffield T. (2021), *Routledge International Handbook of Masculinity Studies*, Routledge, London-New York.
- Lavanga F., Mancaniello M.R. (2022), *La pedagogia dell'adolescenza nel tempo della realtà virtuale, dell'intelligenza artificiale e del metaverso*, Libreriauniversitaria.it, Padova.
- Mancaniello M.R. (2018), *La pedagogia dell'adolescenza. Società complessa e paesaggi della metamorfosi identitaria*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Marković S., Bulut T. (2023), "Tendencies Toward Supernormality/Subnormality in Generating Attractive and Unattractive Female and Male Avatars: Gender Differences", *Archive of Sexual Behavior*, 30 Marzo.
- Marwick A.E., Caplan R. (2018), "Drinking Male Tears: Language, the Manosphere, and Networked Harassment", *Feminist Media Studies*, 18, 4: 543-559.
- Mitra B., Golz P. (2016), "Exploring Intrinsic Gender Identity Using Second Life", *Journal of Virtual Worlds Research*, 9, 2, Assembled 2016, part 2.

- Morgan H., O'Donovan A., Almeida R., Lin A., Perry Y. (2020), "The Role of the Avatar in Gaming for Trans and Gender Diverse Young People", *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 22: 8617-8628.
- Nicolò A. M., Ruggiero I., a cura di (2016), *La mente adolescente e il corpo ripudiato*, FrancoAngeli, Milano.
- Petter G. (1990), *Problemi psicologici della preadolescenza e dell'adolescenza*, La Nuova Italia, Firenze.
- Ratan R., Kennedy T., Williams D. (2012), "League of Gendered Game Play Behaviors: Examining Instrumental vs Identity-relevant Avatar Choices", *Meaningful Play Conference*, Michigan State University, Michigan (USA).
- Recalcati M. (2014), *Il complesso di Telemaco: genitori e figli dopo il tramonto del padre*, Feltrinelli, Milano.
- Statista (2023), "Share of internet users worldwide who play video games on any device as of 3rd quarter 2022, by age group and gender", testo disponibile al sito <https://www.statista.com/statistics/326420/console-gamers-gender/>, 30 luglio 2023.
- Teti A. (2023), *Cyber influence. Propaganda, persuasione e condizionamento psicologico online*, Il Sole 24 Ore, Milano.
- Tonolo G. (1999), *Adolescenza e identità*, il Mulino, Bologna.
- Vegetti Finzi S., Battistin A.M. (2000), *L'età incerta*, Mondadori, Milano.
- Zuanazzi G. (1995), *L'età ambigua*, La Scuola, Brescia.

Modelli di mascolinità in gioco tra scenari e community videoludiche

di Rosy Nardone

1. Complessità in *gioco*: una necessaria premessa problematizzante

Analizzare la mascolinità in relazione alle rappresentazioni dell'industria videoludica è un terreno complesso e non privo di rischi di ulteriori stigmatizzazioni, stereotipi e ingannevoli omogeneità. In questo contributo, dunque, non si ha la pretesa di esaurire e di ricostruire in maniera esaustiva il dibattito di come la mascolinità sia comunicata e rimediata dal gioco digitale, ma si propongono traiettorie di analisi e di riflessioni che possano essere spunti e strumenti per le professionalità educative e socio-culturali, nonché per genitori che vogliano costruire un approccio educativo ai e con i media, utile alla comprensione e alle modalità di rappresentazione delle differenze di genere. *Media Education* e *Gender Studies* hanno sempre più connessioni e necessità di dialogo per costruire un'educazione alle differenze nella contemporaneità dell'industria culturale mediale, caratterizzata dal fenomeno che Bolter e Grusin (1998) hanno definito di *remediation*, ovvero di come ogni nuovo media assorbe gli altri che l'hanno preceduto, arrivando alla definizione di un *medium* che combina in sé trasparenza e opacità, tra tradizione e innovazione, tra narrazione e produzione. Essere maschio o femmina, come identità socialmente e culturalmente costruite, deve fare i conti con le stratificazioni di queste vecchie e nuove narrazioni (nonché con i silenzi), impregnate spesso di silenzi/assenze e di stereotipi che sfociano in pregiudizi e sessismi, per proporre nuove consapevolezze e differenti potenziali di prospettive.

La mancanza di esaustività nella trattazione delle intersezioni tra mascolinità e gioco – qualora fosse possibile – si pone anche rispetto al concetto stesso di mascolinità. Come ben ci ricorda Raewyn Connell (2014), lo studio delle mascolinità deriva dal lavoro del femminismo e degli studi queer

nel documentare l'asservimento, l'oppressione e l'emarginazione dei corpi non maschili, non etero e non-cis. Non solo, ma insieme a Messerschmidt (2005), sottolinea il pericolo di reificare la visione di una «mascolinità egemonica», piuttosto che cercare di capire come le disposizioni e le rappresentazioni di genere in contesti locali possano o meno funzionare per produrre relazioni di privilegio e oppressione: «la mascolinità non è un'entità fissa; [...] le mascolinità sono configurazioni di pratica che si realizzano nell'azione sociale e, pertanto, possono differire a seconda delle relazioni di genere in un particolare contesto sociale» (p. 836, trad. propria).

Ricordare che mascolinità e femminilità sono concetti storicamente e culturalmente relativi e in divenire, che in differenti contesti storici e geografici le caratteristiche comunemente attribuite al maschile possono essere ampiamente diversificate, è necessario quando si propone l'analisi di rappresentazioni mediatiche, quali quelle dei videogiochi, per non rischiare di creare una lettura semplificatrice, fuorviante e deterministica. Diverse forme di mascolinità convivono all'interno di una data società in un dato momento, e differenti "versioni" si possono contrastare, alleare, escludere. Gli studiosi di mascolinità critica sottolineano quanto siano, spesso, specifiche a livello regionale e persino locale. Intorno a cosa deve intendersi per maschile, dunque, si coagulano conflitti, alleanze, gerarchie, perché la mascolinità agisce come un codice che regola non solo la disuguaglianza fra uomini e donne, ma anche la configurazione del potere all'interno del genere maschile (Bellassai, 2017). Altresì è «importante ricordare che il videogioco non è che un elemento di un complesso ecosistema formato da spazi di consumo, discussione e condivisione che spesso presentano un'elevata tossicità: misoginia, razzismo, omofobia e violenza verbale. La maggior parte degli studi sugli effetti del videogioco considera l'esperienza ludica in isolamento, come se fosse autonoma, distinta e separata dal più ampio *milieu* socio-culturale» (Bittanti, 2023, pp. 30-31). Dunque, qualsiasi riflessione sui videogiochi non può prescindere dal contesto in cui si vanno a inserire e da cui sono pensati, prodotti e fruiti, soprattutto inerenti ai modelli di genere e alle interrelazioni tra essi.

Non solo, è importante ricordare la complessità di riflessione a cui contribuiscono i *queer studies* sulla mascolinità, mettendo in discussione quanto non siano in qualche modo intercambiabili con lo "studio degli uomini".

Si pensi, in particolare, al prezioso e innovativo contributo di Halberstam (1998) al concetto di "mascolinità femminile", ovvero come la maschilità può incarnarsi in corpi maschili, ma non solo. «Ben lontana dal costituire un'imitazione dei maschi, la maschilità femminile [...] rivela se mai l'artificio tramite il quale la maschilità stessa è costruita a livello sociale e

culturale. La maschilità femminile è ciò che la maschilità dei maschi esclude per potersi costituire come la ‘vera’ maschilità» (Frabetti, 2020, p. 7).

Per quanto riguarda il gioco, queste disgiunzioni possono aiutare a identificare e a comprendere rappresentazioni più “sfumate” del gioco in relazione alle identità e alle rappresentazioni di genere, come il “gioco maschile femminilizzato o il gioco femminile mascolinizzato” (Jenson, de Castell, 2010), e questo diventa uno sguardo.

Il rapporto con le tecnologie e i media (dunque anche i videogiochi) rappresenta un evento educativo significativo nel complesso processo formativo: sono sempre più ambienti che «performano relazioni e identità tecno-sociali nei modi più diversi» (Timeteo, 2023, p. 9). Non solo, ma per i *media studies* femministi, la dimensione culturale – che unisce il personale e il collettivo – è dimensione politica: l’attenzione viene, perciò, posta sui processi di come chi o qualcosa diviene dominante su qualcun altrø.

Se si assume che il genere sia un fare, un’incessante attività in svolgimento, in parte in maniera inconsapevole e in parte in maniera involontaria, ciò significa che esso non sia ridicibile a un atto automatico o meccanico. Al contrario: si tratta di una forma di improvvisazione su una sorta di palcoscenico, il quale ha sue regole ben precise. Il genere, inoltre, non si fa mai in solitudine. Si fa sempre con l’altro e per l’altro, anche quando quest’altro è immaginario. Ciò che chiamo il mio genere può, infatti, apparire come qualcosa di cui io sono l’autrice o di cui ho il possesso; ciò che sostengo, al contrario, è che le condizioni che determinano il nostro genere stiano fin dall’inizio al di fuori di noi, e al di là di noi stesse, in una socialità che non ha una singola autrice (e che mette radicalmente in discussione la stessa nozione di autorialità) (Butler, 2014, p. 31).

Guardare all’industria videoludica attraverso la prospettiva di genere, e in particolare, del maschile, significa, dunque, guardare attraverso un caleidoscopio ricco di complessità, contraddizioni e opportunità, quanto mai attuali, rispetto alle dinamiche delle forme di potere veicolate sia dalle rappresentazioni che dalle possibilità di accesso alle professioni ad esso collegate. Il contributo, pertanto, vuole analizzare criticamente l’intreccio di due piani principali: le rappresentazioni di mascolinità nei videogiochi, a partire dalla costruzione della mascolinità come soggetto e oggetto dell’industria videoludica e degli scenari di gioco; e la dimensione del *consumo* videoludico, nella sua dinamica di socializzazione e condivisione collettiva di identità di gruppo di videogiocatori e che ha dato vita alle comunità videoludiche nell’espressione di un’identità *geek* che ha fatto uso e abuso della mascolinità *in gioco*.

2. È solo un gioco per ragazzi?...

Pensiamo a quale tipo di utente viene in mente quando si nominano queste tecnologie: lavatrici, videogiochi, stampanti 3D, tacchi a spillo. Pensiamo poi a cosa queste tecnologie sono associate: sfera pubblica o ambito domestico? Produzione “attiva” o consumo “passivo”? Per quanto tali tecnologie non si basino su attributi biologici specifici associati al sesso di una persona, queste assieme ad altre, hanno una relazione intricata con soggettività diverse per genere o altro, e contribuiscono a determinare alcuni tropi diffusi come quello della casalinga o dello scienziato bianco (Harvey, 2023, p. 188).

Gli studi femministi dei media e l’approccio intersezionale aiutano a comprendere come e quanto le tecnologie non siano esenti dal fenomeno della *genderization* e dalla stratificazione per razza, classe, geografia, età.

In questo senso l’industria videoludica nasce fortemente connotata al maschile, sia per quanto riguarda l’esclusiva presenza di sviluppatori (almeno nei primi decenni) sia per il pubblico prevalentemente maschile a cui si rivolge da subito. Le studiosi femministe ed esponenti di una cultura queer del *gaming* sottolineano l’esistenza di una sorta di “*machismo videoludico* e *maschilismo patriarcale*” riscontrabile proprio nella storia di origine nella produzione come nel consumo (Chess, Shaw, 2015).

Lo sguardo maschile domina il sapere tecnologico fin dagli anni ‘80, confondendo la mascolinità con la tecnologia, dando origine a processi in cui il potere tecnologico spetta, in modo sproporzionato, agli uomini e ai ragazzi (Wajcman, 1991). Le tecnologie della comunicazione e dell’intrattenimento vengono, così, “mascolinizzate”, alimentate e alimentando, al contempo, lo stereotipo secondo cui gli uomini hanno una maggiore abilità e affinità con la tecnologia rispetto alle donne, nella quotidianità lavorativa, nell’istruzione, nella progettazione di nuove tecnologie, in un momento globale in cui la tecnologia è vista come la forza motrice del progresso. Tutto ciò nonostante la storia dell’invenzioni tecnologiche raccontasse che negli anni ‘40, uno dei primi computer elettronici, la macchina EANIAC (*Electronic Numerical Integrator and Computer*) dell’Università della Pennsylvania per il calcolo balistico, fosse stato programmato da un gruppo di sei donne – oggi riconosciute come le prime programmatrici di computer al mondo – e che altri gruppi di donne in Gran Bretagna, ad esempio, lavorassero alla decifrazione dei codici, o che il reclutamento precoce di donne come programmatrici fosse stato facilitato dalla carenza di manodopera maschile durante gli anni della guerra, gli ingegneri informatici (maschi) sottovalutavano la complessità della programmazione, vedendola come un’attività *impiegatizia femminilizzata* (Salter, 2017; Evans, 2020).

Il sistema mass-mediatico delle narrazioni pubblicitarie e del marketing ha contribuito ad amplificare e a diffondere un messaggio univoco e stereotipato: i computer, le tecnologie sono per i ragazzi e per gli uomini. La femminilità e l'informatica sono state poste come antitetiche l'una all'altra in diversi ambiti. «Pensiamo a come l'informatica, così come pure altre attività tecniche nell'ambito della scienza, [...] sia stata associata allo stereotipo maschile del nerd, assieme ad altre soggettività maschili come l'hacker, il gamer o il *geek*. [...]. Il genere quanto la razza continuano a influenzare questo cliché, mettendo in relazione la competenza informatica con la bianchezza e la mascolinità marginalizzante» (Harvey, 2023, pp. 190-191). Come anche sottolineato da Shaw (2014), questo determinismo sessista è un costrutto culturale e sociale e non una caratteristica dei media digitali come dei videogiochi: nell'esperienza dell'autrice, infatti, il videogioco è sempre stato appannaggio sia di maschi che di femmine. Sono stati il marketing e la pubblicità a raccontarlo come un passatempo per soli uomini e questo, probabilmente, lo ha spinto in quella direzione, come una profezia che si autoavvera. La prima console portatile *Nintendo* (1989) e diffusa in tutto il mondo, non a caso, è stata chiamata *Game Boy*: il nome della tecnologia conteneva in sé già l'immaginario del pubblico a cui si rivolgeva e che era legittimato a utilizzarla, sia in una prospettiva di competenze, sia di legittimazione rispetto ai contenuti proposti. Chi avrebbe mai regalato a una figlia un oggetto che dichiarava essere un "gioco per ragazzi"?

Ancora più connotate in tale direzione sono state le campagne pubblicitarie europee di *Sega* dei primi anni '90, basate su doppi sensi tra il videogiocare e la masturbazione maschile. Non di secondaria importanza, rispetto all'accesso, sono anche i luoghi pubblici in cui sono comparsi i primi *arcade game*, in locali, bar, sale gioco accessibili principalmente a ragazzi e uomini adulti. La tecnologia, dunque, che non solo è venduta basandosi su discorsi stereotipati, ma è anche progettata in tale direzione, per circoscrivere territori ben precisi, innescando così l'idea di appartenenze e di esclusioni "naturalizzate". Un prodotto fatto da uomini cisgender e, prevalentemente, bianchi, occidentali e destinato, principalmente, a giovani uomini, in una visione mono prospettica, dunque, con cui si è guardato ai personaggi maschili e femminili e all'interazioni-relazioni tra essi, contribuendo a rafforzare le norme e i ruoli di genere stereotipati e offrendo una visione sessista ed etero normativa ai giocatori e alle giocatrici.

Si intravede, dunque, una doppia dinamica presente negli artefatti dell'industria mediatica: le ideologie patriarcali sono incorporate nei media videoludici, nelle modalità, nei testi, nei costrutti attraverso cui i giochi comunicano e mediano le mascolinità; allo stesso tempo, i soggetti maschili vengono reclutati attraverso i giochi (insieme ad altre industrie mediatiche),

per sostenere i progetti di assoggettamento politico, economico e ambientale di una società patriarcale e neoliberale, attraverso feedback di risultati, *gamescores* e impostazioni di difficoltà. Sono tecnologie culturali per la costruzione di uno status, che operano all'interno di un calcolo strettamente strumentale di competizione, costituendo – come affermano diversi studiosi – una “meritocrazia tossica” (Taylor, Voorhees, 2018).

3. Le community dei gamers come espressione di *mascolinità tossica*

La formazione informatica e le relative sottoculture di “hacking” hanno, dunque, idealizzato le norme maschili di competitività e aggressività in modi che hanno “tenuto alla larga” le ragazze e le donne (Turkle, 1985). La Murray (1993) ne parla in termini di *mascolinità geek*, descrivendo una forma di soggettività maschile tecnologicamente fusa che richiede, per la sua coerenza, il mantenimento di stereotipi di genere sull'abilità tecnologica maschile e l'inettitudine femminile. Rivendicazione di attitudine e competenza esclusiva tecnologica come tratto alternativo di identità maschile.

Nell'ambito di un'industria tecnologica così prolifica e in crescita, quella videoludica, oltre che a rivolgersi a un vasto pubblico trasversale come età ed estrazione sociale, contribuisce fin dalla sua nascita, a rinforzare e replicare queste norme e ruoli di genere, principalmente in una prospettiva androcentrica, etero normativa e, con una rara attenzione ai diversi generi e orientamenti sessuali, risultando essere – almeno nei suoi primi decenni di vita – un media conservatore (Shaw, 2014).

Connessa al mantenimento di un'identità maschile *geek*, è la dimensione collettiva della partecipazione e condivisione di esperienze e pratiche comuni di gioco, in cui, da un lato, il singolo viene integrato nel collettivo e dall'altro consolidano i confini tra il gruppo e il suo ambiente esterno. Le *community* di videogiocatori risultano essere un ulteriore campo di creazione di una *mascolinità* come dispositivo di potere, di dominio “dell'altro da sé”, ovvero dove tutto ciò che è considerato femminile ne viene escluso.

Come ben delineato da Salter (2017), *geek* è un termine contestato, in quanto è un'etichetta che, storicamente, è associata alla derisione e allo status di *outsider*. Negli Stati Uniti l'identità *geek* si è costruita sull'orgoglio dell'abitare i margini, di essere, o considerarsi, *outsider* rispetto al gruppo dei pari, e in altri contesti culturali può essere stata intesa come *nerd*, *fangboy* o *fangirl*, ecc. «Ma negli ultimi due decenni il suo significato è cambiato in modo significativo diventando un'etichetta da insider: un termine au-

toidentificato che porta con sé un legame con un'apparente sottocultura che è sempre più dominante» (p. 5).

È, dunque, una mascolinità che contiene in sé una costruzione contraddittoria: la sua apparenza “vittimizzata”, da escluso, può, in realtà, nascondere le relazioni di dominio che vengono mantenute attraverso il controllo e l'affermazione di potere tecnologico. In tali *community* è condivisa una logica di subordinazione per lo *status quo*, da cui spesso le ragazze sono escluse o, per potervi partecipare, devono comportarsi “come uno di loro”, se non camuffarsi e fingersi maschio¹.

Il fenomeno delle molestie e minacce online da parte delle *community* di videogiocatori esplode in tutta la sua manifestazione di mascolinità tossica nell'estate del 2014, con la campagna del #GamerGate rivolta contro le donne dell'industria dei videogiochi, tra cui la sviluppatrice Zoë Quinn e la critica Anita Sarkeesian², espressioni del femminismo nell'industria videoludica. L'ondata di abusi online è stata agevolata dalle principali piattaforme di social media quali *Twitter*, *Achan*, e altri dove l'*hashtag* #Gamergate è diventato fenomeno virale tra decine di migliaia di videogiocatori, che lo hanno usato per concentrare abusi e molestie sotto la retorica bandiera della protezione dell'etica nel giornalismo videoludico e che si sono proposti come “crociati” in una guerra contro le femministe e altri nemici percepiti, spesso infarcita di invettive antisemite, razziste, omofobe e transfobiche (Braithwaite, 2020). Ribaltano, dunque, la narrazione della realtà, manipolandola e denunciando con toni che sono diventati sempre più preoccupanti, di prepotenza, espressione violenta, machista e misogina, denunciando di essere loro le vittime di un femminismo imperante: un vero e proprio attacco in difesa di quella *game culture* che ha radici nella società patriarcale.

Bittanti (2020) riporta l'analisi della studiosa norvegese, Elvira Mortense, che sottolinea affinità di atteggiamenti di *permascolinità* tra il *gamer* e l'*hooligan*: «queste soggettività – solitamente marginalizzate a livello sociale e denigrate da mass media – agiscono secondo logiche tribali, compensando o integrando lacune effettive o percepite [...] Tanto il *gamer*

¹ Si veda l'articolo apparso su *The Guardian* il 23/10/2017: <https://www.theguardian.com/culture/2017/oct/24/hey-dude-do-this-the-last-resort-for-female-gamers-escaping-online-abuse>

² «Sono la creatrice del pluripremiato *Tropes vs Women in Video Games*, una serie di video acclamata dalla critica che esplora la storia della rappresentazione delle donne nei videogiochi e che ha ottenuto quasi 14 milioni di visualizzazioni solo su YouTube. Il mio lavoro di critico dei media, oratore pubblico e produttore che vive all'intersezione tra cultura digitale, accessibilità e giustizia sociale ha contribuito a creare un nuovo lessico e a innescare una conversazione che ha cambiato il paradigma del miglioramento della rappresentazione delle persone emarginate nei videogiochi». <https://www.anitasarkeesian.com/>

quanto l'*hooligan* reagiscono in modo aggressivo quando l'oggetto di culto è messo in discussione da soggetti percepiti come estranei, eretici o critici» (p. 11). Ed è quanto è successo nel momento in cui sono state proposte diversificazioni nell'offerta videoludica in relazione a temi, personaggi e narrazioni. Nel 2013, infatti, Zoë Quinn realizza *Depression Quest*, un *indie game* sull'esperienza, in prima persona, della depressione, sovvertendo le norme violente dei generi di gioco preferiti dai giocatori, e proponendo anche un gioco dal punto di vista femminile. Per i *gamergate* si è trattato di vero e proprio tradimento (Braithwaite, 2020). Il gioco è stato attaccato «non perché fosse un brutto gioco, ma perché, al contrario era *troppo bello*. Aveva fatto centro, andando a colpire i gamer nel punto di massima vulnerabilità. questi giovani uomini hanno usato i videogiochi per mettere in atto fantasie di potere e simulare una sensazione a loro sconosciute nella vita reale: sentirsi efficaci queste esperienze non si limitavano a intense sparatorie virtuali o ai duelli tra spadaccini, ma includevano anche il corteggiamento di donne compiacenti, solitamente rappresentate come oggetti sessuali accondiscendenti e superficiali» (Beran, 2019 in Bittanti 2020, pp. 11-12). Come sostiene Mia Consalvo (2012), il *#Gamergate* ha portato alla luce un fenomeno che certo esiste ben prima dei videogiochi, anzi che caratterizza la storia del gioco e del giocare come fenomeno sociale, ma la studiosa sottolinea la preoccupazione di questa nuova portata di misoginia, in cui intravede una linea di continuità temporale di un modello di cultura misogina e di privilegio patriarcale che tenta di riaffermare la propria posizione. E si chiede «come dovrebbero rispondere gli studiosi femministi di videogiochi in termini di ricerca e di posizioni da assumere per contrastare questi atteggiamenti?».

Tuttavia, è importante sottolineare che le community videoludiche sono diverse e non omogenee. In particolar modo, dopo il *#Gamergate* esistono sempre più gruppi di giocatori e giocatrici che cercano attivamente di sfidare gli stereotipi di genere e promuovere una rappresentazione più inclusiva e diversificata della mascolinità. Promuovono discussioni critiche sui modelli di rappresentazione nei videogiochi, sollevando questioni riguardanti l'equità di genere e l'accettazione della diversità. Ricerche interessanti sui dialoghi nelle attuali *community* sono state condotte da Maloney e colleghi (2019), in particolare in un forum dedicato al mondo videoludico all'interno della piattaforma *Reddit*, mostrando uno scenario in transizione, in cui l'egemonia della mascolinità *geek* sul discorso e le pratiche della cultura videoludica viene indebolita dall'emersione di una così detta *mascolinità inclusiva* (Anderson, 2009) che rompe il sostegno diffuso alla mascolinità tossica, divenendo oggetto di aperte contestazioni, in particolar modo rispetto all'esclusione di ragazze e donne nelle *community* videoludiche. Si

sta mostrando come una mascolinità più aperta e propositiva ad accogliere la dimensione del femminile, sia in quanto tale ma anche in quanto dimensione del maschile, grazie all'accettazione della propria vulnerabilità, all'espressione pubblica dell'emotività e a relazioni più accoglienti rispetto a persone della comunità LGBTQI+.

Questi nuovi scenari di trasformazione interna alle comunità *geek* ridefiniscono anche le norme di mascolinità, pluralizzandole e dando spazio a quelle fino a ora marginalizzate dal modello egemone dei rapporti di potere: è un processo ancora in corso, il cui esito resta aperto, ma costituisce un elemento che informa il nostro sguardo sullo scenario contemporaneo.

4. Mascolinità tradizionali e in cambiamento: estetiche in gioco

Negli ultimi vent'anni un'ampia gamma di studi – principalmente internazionali – ha analizzato come i personaggi maschili e femminili vengono rappresentati nei videogames, arrivando alle medesime conclusioni, ossia che, essendo i giochi *mainstream* progettati, principalmente, per un giocatore eterosessuale maschio e caucasico, l'ipersessualizzazione dei personaggi femminili risulta un aspetto problematico importante, per cui lo sguardo maschile diventa la modalità di apprezzamento implicitamente dominante.

Taylor e Vooherhees (2018) evidenziano quanto le ideologie patriarcali siano incorporate nei media videoludici, ovvero nel *gameplay* e nei relativi elementi strutturali del design dei videogiochi *mainstreaming* più noti e diffusi, dai testi alle musiche, ai comportamenti dei personaggi giocabili, alle interazioni con i personaggi non giocabili, dai mondi narrativi in cui questi giochi si svolgono e alle connessioni intertestuali con i media storicamente mascolinizzati che rendono intelligibili queste esperienze. I videogiochi “tradizionali”, più iconici, ovvero nati come espressione del complesso militare-industriale nordamericano, propongono mascolinità che, più in generale, celebrano la capacità di violenza del corpo maschile, in particolare al servizio dei retaggi colonialisti della discriminazione razziale ed etnica. Vengono, proposti, quali temi di formazione del soggetto maschile presente in molti titoli videoludici: la violenza, il militarismo, il successo economico, la paternità, le relazioni con le donne e gli altri uomini, e lo sport (Taylor, Vooherhees, 2018). Ad esempio, se si analizza quanto è diffuso il modello del torturatore maschile e dell'altro disumanizzato, riducendo la mascolinità a un gioco di potere (Burrill, 2018), così come se si analizza l'intreccio tra la mascolinità esibita, sia a livello corporeo che di competenze tecnologiche, e la militarizzazione, allora la serie *Call of Duty* può essere presa ad emblema di questa immersione (Blackburn, 2018).

Rispetto alla relazione genitoriale padre e figlia, è molto interessante il canone paterno proposto da *The Last of Us* in cui Joel, co-protagonista maschile, caratterizzato da una paternità acquisita basata su una lenta relazione di fiducia conquistata, mostra sia la forza fisica che la vulnerabilità emotiva mentre si prende cura della figlia Ellie. Non c'è sessualizzazione nel *game-play* e anche le protagoniste femminili decostruiscono i canoni di “buona e bella fanciulla indifesa”.

Non si ha qui la possibilità di entrare oltremodo nel merito delle analisi di specifici titoli videoludici, ma si rimanda ai diversi approfondimenti analitici, oltre a quelli già citati (Chirchiano, Tuselli, 2016; Forni, 2019; 2020; Gray, 2020); si possono così riassumere macro-caratteristiche che rispecchiano tipologie di modelli-archetipi di mascolinità prevalentemente diffusi. Sono basati, principalmente, su una stereotipizzazione della virilità, in cui i ruoli dei protagonisti sono rinchiusi esercitando estetiche di forza, di performatività, non però caratterizzati da una bellezza riconoscibile. A differenza dei ruoli femminili, gli studi continuano a confermare che la prevalenza dei personaggi rappresentati è di sesso maschile, con diversi ruoli attivi e giocabili, caratterizzati da una fisicità iperrealistica e anche idealizzata, basata principalmente sulla forza fisica, sull'aggressività, sulla prestanza atletica, sull'essere sempre un leader dominante, che non si può mostrare emotivamente fragile. Uno studio molto interessante, infatti, ha indagato le rappresentazioni dei protagonisti prendendo in esame 225 copertine di videogames delle tre console più popolari quali l'*X-Box*, la *Playstation 2* e la *Nintendo Gamecube*, partendo da 8 ipotesi da indagare (Burgess, Stermer, Burgess, 2007, p. 422, trad. propria):

- Ipotesi uno: maschi e femmine sono rappresentati con la stessa frequenza?
- Ipotesi 2: maschi e femmine sono rappresentati come ugualmente attivi ed essenziali per il gioco?
- Ipotesi 3: maschi e femmine sono ugualmente ritratti come oggetti di ruolo?
- Ipotesi 4: gli uomini e le donne hanno la stessa probabilità di essere rappresentati come un tutto o una parte?
- Ipotesi 5: i personaggi maschili e femminili hanno la stessa probabilità di essere oggettivati fisicamente?
- Ipotesi 6: Le forme maschili e femminili hanno la stessa probabilità di essere rappresentate con forme esagerate o glorificate?
- Ipotesi 7: I personaggi maschili e femminili hanno la stessa probabilità di essere rappresentati come personaggi decorativi e secondari nel gioco?
- Ipotesi 8: I personaggi violenti differiscono nella loro rappresentazione fisica?

Tra i risultati più significativi che colpiscono e rappresentano ancora chiavi di lettura utili per comprendere e costruire conoscenza critica sulle rappresentazioni nei giochi ci sono le 156 copertine che raffigurano uomini vs le 74 che mostravano un personaggio femminile. Il personaggio primario è rappresentato dal maschio, con funzione di protettore, guida e da spalla per la donna, a cui è stato, quindi, dato un solo ruolo nel gioco, secondario e funzionale al maschile. L'oggettivazione fisica si è verificata nel 13,5% delle copertine per i maschi con il 5,8% dei personaggi che è stato ritratto in modo fisicamente oggettivo, mentre per le donne si è verificata nel 47,4% delle copertine e il 42,3% dei personaggi è stato ritratto in modo fisicamente oggettivo. Il 49% delle donne sono state ritratte come prosperose o super-buste, mentre il 25,7% dei personaggi maschili sono stati ritratti come muscolosi o super-muscolosi. Infine, il 38,5% dei personaggi femminili è stato classificato come 'eye candy', ovvero di nessuna utilità se non quella di una piacevole stimolazione visiva.

Concludono gli autori che

l'aspetto più preoccupante della rappresentazione dei personaggi maschili e femminili è che, nonostante la loro minore frequenza di rappresentazione, i personaggi femminili avevano una probabilità drammaticamente maggiore di essere ritratti negativamente. Questa negatività spaziava dalla relativa mancanza di azione, alla rappresentazione fisica. I personaggi femminili sono stati raramente assegnati a ruoli d'azione rispetto alle controparti maschili. [...] Nei casi relativamente rari in cui le donne sono state ritratte come personaggi centrali o che esercitano il potere violento offerto dai videogiochi, questo ruolo è stato quasi sempre accompagnato da una sessualità esagerata. L'abbinamento tra uomini muscolosi e violenza non sorprende, dato che ci si può ragionevolmente aspettare che la forza sia necessaria per sconfiggere nemici sovrumani. D'altra parte, la frequenza di seni di dimensioni e forme irrealistiche era difficile da interpretare come qualcosa di diverso da un'oggettivazione sessista, data l'irrelevanza dei seni per i compiti dei personaggi dei videogiochi (*Ibid.*, pp. 427-428).

Ma se si continua a guardare il complesso ed eterogeneo universo videoludico, in continua espansione e sperimentazione di meccaniche, scenari, modalità di gioco, emergono anche nuove direzioni di rappresentazioni di identità, che non solo propongono una crescente e plurale varietà di identità maschili (e femminili), ma anzi, che aprono a nuove e articolate rappresentazioni, oltre il binarismo di genere, in quella che può essere definita un'ottica queer. «La queerness come gioco o esplorazione è un tema comune alla teoria queer; in sostanza, la teoria queer descrive uno "spazio di possibilità" per i nostri concetti di genere, sessualità, identità e potere. [...] la teoria queer come qualcosa che si "fa" piuttosto che come qualcosa che

“si è” si sposa bene con la visione dei giochi come cose che anche i giocatori fanno» (Harper *et. al.*, 2018, p. 5, trad. propria). Come accade nel pluridecennale gioco *The Sims*, che si può forse considerare il videogioco di simulazione di vita quotidiana più popolare (ha ben quattro titoli, presente dal 2000), caratterizzato da un grande potenziale di personalizzazione, non soltanto da un punto estetico, ma anche da un punto di vista relazionale, sociale, etico: «*The Sims* si basa sulla reiterazione di atti banali, estremamente comuni [...]. Il “simulatore di abitudini” ha però il potere di stimolare chi gioca a una riflessione su temi quotidiani, quali la relazione di coppia e l’identità sessuale di genere [...] Sperimentare e decostruire il genere e l’orientamento a livello virtuale può portare ad una presa di coscienza di sé tramite una simulazione in parte introspettiva e veicolata attraverso il proprio alter-ego sim.» (Forni, 2019, p. 203).

Gli ambienti videoludici sono scenari in cui poter costruire cambiamenti e sperimentazioni in divenire, per un’umanità che non voglia ingabbiarsi in identità rigide, sole e dominanti: cosa succede quando sono i videogiocatori e le videogiocatrici a poter creare il proprio avatar in termini di identità di genere? Di quali e di quante autorappresentazioni saremmo capaci?

5. Conclusioni

Si è provato ad attraversare il controverso e complesso mondo delle rappresentazioni videoludiche, prendendo atto di quanto, nella maggior parte dei casi, hanno contribuito e contribuiscono a mantenere le relazioni di potere esistenti. Ma emerge anche come l’industria dei videogiochi, tra le industrie culturali, sia quella che ha in sé interessanti e molteplici potenzialità per affrontare la sfida di rappresentazione della mascolinità (e dei generi, in generale) in modo più diversificato e inclusivo, fornendo modalità di espressione ed esperienza non radicate nel dominio patriarcale e nel binarismo dogmatico. Parafrasando la scrittrice Chimamanda Ngozi Adichie (2015), *dovremmo giocare tutti come femministi per allontanare il pericolo di un’unica storia*, e per questo facciamo, nostra la visione di Chess (2000), ovvero, «sono qui per giocare come una femminista, [...] perché? Perché il gioco è uno spazio ideale per cambiare menti e corpi, e per distruggere le egemonie patriarcali. Giocare come una femminista supera i confini di genere, ma continua a sostenere l’eguaglianza di genere. È un nuovo modo di pensare a come giocano gli esseri umani, ma anche un nuovo modo di pensare come le femministe fanno il loro “femminismo”» (p. 39, trad. propria).

Bibliografia

- Anderson E. (2009), *Inclusive masculinity: The changing nature of masculinities*, Routledge, Oxford.
- Bellassai S. (2017), *La storia delle mascolinità tra paradossi e rimozioni*, in Antonini C., a cura di, *Donne@uomini.it. La storia di genere nell'era digitale: fonti, narrazioni, rappresentazioni nei vecchi e nei nuovi media*, Scritture, Piacenza.
- Beran D. (2019), *It came from something awful*, St. Martin Press Books, New York.
- Biemmi I. (2012), *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*, Rosenberg & Sellier, Torino.
- Bittanti M., a cura di (2020), *GAME OVER. Critica della ragione videoludica*, Mimesis, Milano-Udine.
- Bittanti M. (2023), *Reset. Politica e videogiochi*, Mimesis, Milano-Udine.
- Blackburn G., *Army Me: Military Masculinity in Call of Duty*, in Taylor N., Voorhee G., eds., *Masculinities in play*, The Palgrave Macmillan, London.
- Bolter J.D., Grusin R. (1998), *Remediation: Understanding New Media*, MIT Press, Cambridge, MA.
- Braithwaite A. (2020), *Per un'etica del giornalismo videoludico? #Gamergate e la mascolinità geek*, in Bittanti M., a cura di, *GAME OVER. Critica della ragione videoludica*, Mimesis, Milano-Udine.
- Burgess M.C.R., Stermer S.P. & Burgess S.R. (2007), "Sex, Lies, and Video Games: The Portrayal of Male and Female Characters on Video Game Covers", *Sex Roles* 57: 419-433, testo disponibile al sito: <https://doi.org/10.1007/s11199-007-9250-0>, 30 luglio 2023.
- Burrill D., "We're Going to Have to Do Things That Are Unthinkable": *Masculinity/Games/torture*, in Taylor N., Voorhee G., eds., *Masculinities in play*, The Palgrave Macmillan, London.
- Butler J. (2014), *Fare e disfare il genere*, Mimesis, Milano-Udine.
- Chess S. (2020), *Play like a Feminist*, The MIT Press, London.
- Chess S. & Shaw A. (2015), "A Conspiracy of Fishes, or, How We Learned to Stop Worrying About #GamerGate and Embrace Hegemonic Masculinity", *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 59, 1: 208-220 testo disponibile al sito: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08838151.2014.999917>, 30 luglio 2023.
- Chirchiano E., Tuselli A. (2016), "Che genere di videogame? Le rappresentazioni di genere nell'universo videoludico", *H-ermes. Journal of Communication*, 7: 295-320.
- Connell R. (2014), "The study of masculinities", *Qualitative Research Journal*, 14, 1: 5-15 testo disponibile al sito: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/QRJ-03-2014-0006/full/html>, 30 luglio 2023.
- Connell R., Messerschmidt J. (2005), "Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept", *Gender & Society*, 19, 6: 829-859 testo disponibile al sito: <https://www.jstor.org/stable/27640853>, 30 luglio 2023.

- Consalvo M. (2012), “Confronting toxic gamer culture: A challenge for feminist game studies scholars”, *Ada: A Journal of Gender, New Media, and Technology*, 1, testo disponibile al sito <https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/26289/ada01-confir-con-2012.pdf?sequence=1>, 30 luglio 2023.
- Evans C. L. (2020), *Conessione. Storia femminile di Internet*, LUISS University Press: Roma.
- Forni D. (2019), “Horizon Zero Dawn: The Educational Influence of Video Game”, *Counteracting Gender Stereotypes, Transactions of the Digital Games Research Association*, 5, 1: 77-105.
- Forni D. (2020), *Sulla queerness di The Sims. Sovvertire i generi e gli orientamenti nel contesto italiano*, in Fassone R., Benoît Carbone M., a cura di, *Il videogioco in Italia*, Mimesis, Milano-Udine.
- Frabetti F. (2020), *Introduzione*, in Halberstam J., *Maschilità senza uomini. Scritti scelti*, ETS, Pisa.
- Gray K. (2020), *Intersectional tech. Black user in digital gaming*, University Press, Louisiana State.
- Harper T., Adams M. B., Taylor N. (2018), *Queerness in Play*, The Palgrave Macmillan, London.
- Harvey A. (2023), *Studi femministi dei media. Il campo e le pratiche*, Meltemi, Milano.
- Halberstam J. (1998), *Female Masculinity*, Duke University Press, Durham.
- Jenson J., de Castell S. (2010), “Gender, Simulation, and Gaming: Research Review and Redirections”, *Simulation & Gaming*, 41, 1: 51-71, testo disponibile al sito: <https://doi.org/10.1177/1046878109353473>, 30 luglio 2023.
- Maloney M., Roberts S., Graham T. (2019), *Gender, masculinity and video gaming. Analysing Reddit's r/gaming community*, Palgrave Macmillan, Cham.
- Nardone R. (2023), *Genere e industria videoludica: complessità e possibilità di ruoli in gioco*, in Micalizzi A., a cura di, *POCHE. La questione di genere nell'industria culturale italiana*, WriteUp, Roma, disponibile al sito <https://www.writeupbooks.com/communication-processes-and-cultural-practices/>, 30 luglio 2023.
- Ngozi Adichie C. (2015), *Dovremmo essere tutti femministi*, Einaudi, Torino.
- Salter M. (2018), “From geek masculinity to Gamergate: the technological rationality of online abuse”, *Crime, Media, Culture*, 14, 2: 247-264, testo disponibile al sito: <https://doi.org/10.1177/1741659017690893>, 30 luglio 2023.
- Shaw A. (2014), *Gaming at the Edge*, University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Taylor N., Voorhee G., eds. (2018), *Masculinities in play*, The Palgrave Macmillan, London.
- Timoteo F. (2023), *Introduzione*, in Harvey A., *Studi femministi dei media. Il campo e le pratiche*, Meltemi, Milano.
- Turkle S (1985), *Il secondo io. Il computer e l'uomo: convivere amarsi, capirsi*, Frassinelli, Torino.
- Wajcman J. (1991), “Patriarchy, Technology, and Conceptions of Skill”, *Work and Occupations*, 18, 1: 29-45, testo disponibile al sito: <https://doi.org/10.1177/0730888491018001002>, 30 luglio 2023.

Parte terza
Scrivere le maschilità
nella produzione letteraria giovanile

“Manuali di resistenza” per maschi in formazione nei romanzi per ragazze e ragazzi

di *Federico Batini*

1. Introduzione

“La storia della bellissima principessa per la bimba e la storia del cavaliere forte e coraggioso per il bimbo”. Non sono lontani i tempi in cui questa indicazione di lettura per l’infanzia, che risponde a uno stereotipo consolidato, non solo si poteva ascoltare in qualche richiesta in libreria ma, persino, magari in forma meno contratta e diretta, in consigli di lettura su riviste specializzate. Le scelte non rispondevano, spesso, a gusti narrativi, peraltro quasi sempre supposti, bensì a reali e malintesi intenti pedagogici degli adulti di riferimento: collocare maschi e femmine, secondo una logica binaria, in ruoli e funzioni prevedibili per una “normalizzazione” del loro futuro ruolo in società. Le scelte dunque corrispondevano a un intento “educativo” normalizzante e dicotomizzante: si tentava quindi di far corrispondere storie, giochi, attività, impieghi del tempo a un’idea di “maschio” e a un’idea di “femmina”. Il gradimento di quelle storie, quei giochi, quelle attività veniva considerata automatica: effetto diretto dell’essere biologicamente sessuati. Allo stesso tempo le pratiche avrebbero “corretto” eventuali disallineamenti: quelle storie, quei giochi, quelle attività avrebbero ricordato a ciascuno chi era.

Cosa accadeva poi negli anni successivi? La lettura e la letteratura proposte a scuola erano, come è noto, decisamente sessiste e maschiliste nelle scelte, nei temi, negli autori, nei testi antologizzati e rispondevano (rispondono) a idee piuttosto definite e precise di uomini, di donne e dei loro ruoli. Se è possibile pensare che qualcuno delle generazioni precedenti abbia trovato nei protagonisti dei poemi epici e nella letteratura successiva proposta, un contributo alla costruzione della propria identità maschile (quella femminile poteva trovare spesso spunti per assenza, differenza, mancanza o nel “silenzio” di figure femminili “adeguate” o trovare riferimenti sull’avvenenza a

cui mirare) quel contributo, ammesso che oggi quegli stessi testi riescano a darlo, va in direzione di un'idea di maschilità che da più parti ormai (non c'è bisogno di elencare fatti di cronaca noti a tutte/i) viene avvertito come improntato al controllo e al dominio, violento, fallimentare¹.

Il fallimento dei modelli educativi proposti in maniera indifferente e senza l'intenzionalità necessaria (gli artefatti e i discorsi comuni sono così intrisi di quel modello da non richiedere la progettualità nel proporlo) a tutti i soggetti biologicamente maschi, con evidenti e negativi effetti sui soggetti nati biologicamente femmine (che spesso ne sono spettatrici in quanto partecipanti a percorsi di istruzione che sono progettati e pensati non prevedendo la loro presenza), si può sintetizzare in quella che Burgio (2023) chiama «ingiunzione a un'asfissiante normatività di genere» (p. 234). Burgio spiega chiaramente come: «l'autorappresentazione della maschilità in (pre)adolescenza appare quindi basarsi su una serie di tesi: 1) l'amicizia tra maschi è prioritaria rispetto a quella maschio-femmina; 2) l'amicizia con le femmine è rischiosa perché 'femminilizzante'; 3) è l'attività (etero)sessuale a dimostrare uno status maschile competente; 4) bisogna quindi mettersi in scena come sex machine (anche in modo irrealistico) mostrando una certa dose di sprezzante misoginia e affermando in tutti i modi il proprio disgusto per pratiche e desideri non eterosessuali» (*Ibid.*).

Si tratta di una dimensione di maschilità normativa, escludente e opprimente e si concretizza nel e attraverso il gruppo dei pari. All'interno del gruppo dei pari, i maschi costruiscono legami che sono, spesso, caratterizzati da condotte performative di virilità, innanzitutto attraverso l'uso di un linguaggio stigmatizzante per le donne e per le categorie non eteronormate.

Le percentuali di omofobia e di razzismo, superiori negli adolescenti maschi rispetto alle coetanee mostrano, senza possibilità di errore, gli esiti di questo percorso.

2. Nessuna scelta è una scelta

Come si può mettere in discussione questo modello e queste idee implicite circolanti se i testi, i contenuti, le selezioni di proposte, personaggi e modelli che il sistema di istruzione propone vanno in direzione confermativa del modello medesimo? Lo studio di una storia abitata, principalmente,

¹ Pensiamo soltanto a come i poemi epici siano stati spogliati, specie nelle interpretazioni proposte nei contesti scolastici di evidenti riferimenti a relazioni e comportamenti omosessuali per produrre invece reiterati esempi di virilità centrata sulla forza, sullo sprezzo del pericolo, sull'onore, sulla rabbia, sulla violenza, sull'inganno come forma suprema di intelligenza.

da generali e re presentati sempre, con la spada in mano, spesso anche attraverso l'alterazione di fatti storici, raccontati come maschi rispondenti al concetto di virilità tradizionale centrato sul potere, sull'utilizzo della rabbia e della forza, sul possesso, non aiuta a pluralizzare i modelli.

Altrettanto si può dire per la selezione e le proposte della letteratura che, in più, ha a disposizione il potere dell'immedesimazione che le storie sollecitano e degli effetti sull'identità e sulle abilità cognitive della lettura (Batini, 2021; Batini, 2022; Batini, 2023), moltiplicando il proprio potenziale di effetto.

Non effettuare delle scelte, dunque, significa adeguarsi al modello tradizionale di maschile/maschilismo diffuso di cui le selezioni nei libri di testo, le antologie, i diversi canoni e persino le modalità di utilizzo della valutazione sono impregnati. Non fare scelte vuol dire fare una scelta precisa e accettare l'esistente come valore da custodire e tramandare.

3. La letteratura per giovani adulti (YA) o (e) per l'adolescenza

La letteratura per l'adolescenza non era (e non è) oggetto di studio sistematico (nessuna disciplina accademica se ne occupa se non, molto marginalmente, la letteratura per l'infanzia con tutte le conseguenze che si possono immaginare) anche perché possiamo certificarne l'emersione come vero e proprio ambito di produzione editoriale soltanto negli ultimi decenni.

Gli incrementi percentuali a due cifre delle vendite degli ultimi anni, nella sostanziale stagnazione o nel calo di altre letterature, ne certifica ormai l'importanza. La risonanza mediatica di fenomeni definiti spesso seriali (non senza un moto di disprezzo da alcuni rappresentanti della "cultura ufficiale") come *Harry Potter*, *Twilight*, *Percy Jackson*, *Hunger Games*, *Divergent*, con le inevitabili conseguenze in termini di film e serie, hanno prodotto un fenomeno prima inimmaginabile, quello di numerosi adulti che leggono, per piacere e non per mestiere, narrativa per giovani adulti².

Il tutto quasi a dispetto della letteratura ufficiale come ben dimostra Giusti (2023) partendo da Croce³:

² Non si ritiene qui fondamentale sciogliere la *vexata questio* della denominazione. La denominazione young adults (YA) è ormai preferita e pervasiva (per evidenti ragioni di fascino e marketing) alla dizione letteratura per adolescenti o per l'adolescenza. In questo contributo vengono usate in modo indifferente o a volte entrambe per identificare una porzione anagrafica più ampia (comprendendo nei giovani adulti anche la fase successiva all'adolescenza). Non si ritiene prioritario inserirsi nella polemica sull'utilizzo del termine "adulti" come spesso si è fatto.

³ Giusti riporta il passaggio conclusivo di un articolo di Benedetto Croce dedicato agli scritti per bambini di Luigi Capuana: «Ma l'arte per bambini non sarà mai arte vera. Dal

La letteratura – scrive Giusti con ironia – per essere tale, deve essere apprezzata dagli adulti – e sarebbe opportuno aggiungere un riferimento agli adulti maschi e istruiti, gli stessi che a quell’altezza cronologica hanno il diritto di voto e detengono il potere politico – mentre il fatto stesso che piaccia ai bambini rende un lavoro artistico manchevole, impuro. Si tratta di fatto di una teoria estetica, la cui influenza ha giocato un ruolo decisivo nella scelta di mantenere i libri per l’infanzia fuori dagli interessi degli studi letterari, e che ancora oggi possiamo riscontrare in tante consuetudini e credenze che regolano le scelte dei libri da leggere a scuola e le pratiche didattiche della scuola secondaria di primo e anche di secondo grado (Giusti, 2023, p. 24).

Diciamolo in sintesi: le storie costituiscono un serbatoio fondamentale per la costruzione dell’identità, ivi compresa l’identità di genere, le storie che si trovano nei libri agiscono in tal senso e contribuiscono, specie nel corso dell’esperienza scolastica, a modellare l’idea che abbiamo di noi, chi siamo, come possiamo agire per “dire” chi siamo e cosa vogliamo diventare. Le narrazioni possono costituire un rimedio efficace contro l’omofobia, gli stereotipi di genere e, più in generale, contro la tendenza a chiudersi di fronte alla diversità (Cameron et al., 2006; Helmer, 2016; Schall, Kauffmann, 2003; Vezzali et al., 2015).

La questione del genere e del ruolo di genere si pone qui in maniera decisa. Visto che la letteratura per adolescenti e giovani adulti ha assunto un rilievo considerevole sino ad attirare l’attenzione dei grandi gruppi editoriali e favorire la nascita di collane dedicate una delle componenti sulle quali riflettere dal punto di vista pedagogico è proprio la questione del genere.

Occupandomi da moltissimi anni di utilizzare le storie con valore orientativo soprattutto con preadolescenti, adolescenti e giovani adulti (Batini, Zaccaria, 2000) e di favorire, con gli strumenti della formazione e della ricerca, l’utilizzo della lettura e della lettura ad alta voce (Batini, 2018; Batini, 2021; Batini, 2022; Batini, 2023) come pratica didattica, in un numero ormai molto elevato di istituzioni scolastiche, ho avuto la fortuna di conoscere molti romanzi davvero stimolanti e, negli anni, di imparare a “muovermi” con sufficiente disinvoltura in una letteratura⁴. Ho creduto, dunque,

punto di vista pedagogico, ossia dello sviluppo dello spirito infantile, a me sembra che difficilmente si possa dare in pascolo ai bambini l’arte pura, che richiede troppa maturità di mente, troppo esercizio di attenzione, troppe esperienze psicologiche, per essere gustata. Lo splendido sole dell’arte pura non può essere sostenuto dall’occhio ancor debole dei bambini» (Giusti, 2023, p. 23).

⁴ Un’ulteriore posizione di vantaggio è quella di aver fruito di questa letteratura da almeno quattro angolazioni: come ricercatore, certo, ma prima ancora come genitore che ha utilizzato la lettura ad alta voce con i propri figli per molti anni dopo lo sviluppo di capacità autonome di lettura, come insegnante (nelle secondarie di primo e secondo grado) che ha letto ad alta voce a tutte le sue classi, come appassionato di lettura. Le mie fortune riguarda-

utile proporre, per il volume che state leggendo, una primissima e assolutamente parziale analisi dei modelli “originali” di maschile presenti in alcuni romanzi di successo per adolescenti e giovani adulti per rispondere alla domanda: quale idea di uomo si vuole veicolare? La speranza è che altre e altri vogliano esplorare ancora e valorizzare quest’orizzonte di ricerca che, se perseguito con una sistematicità affatto differente da quella proposta qui, può essere, senza dubbio, di estrema utilità e di indubbio fascino.

Così come ciascuno di noi ha sentito i propri insegnanti lodare le capacità di Pirandello o di Musil di interpretare la crisi, il senso di disgregazione dell’uomo contemporaneo (maschio, etero e altoborghese) di fine Ottocento e del primo Novecento possiamo ipotizzare che i romanzi per adolescenti e giovani adulti abbiano già “digerito” la crisi del “maschile classico” e ci conducano verso i “maschili”?

Possiamo rintracciare in alcune di quelle pagine modelli che consentano costruzioni identitarie meno dogmatiche?

Possiamo pensare che questi romanzi, mentre consentono esperienze estetiche e creative, facilitino anche una costruzione identitaria più ricca di materiali, più generosa nelle identificazioni possibili, più aperta alle possibilità?

Non è argomento marginale e si interseca con moltissime tematiche rilevanti oggi più di ieri: si inserisce nel lunghissimo dibattito sulla scuola come strumento di riproduzione ideologica e valoriale e di conservazione dell’ordine socio-economico oppure come strumento di elaborazione, di promozione delle persone e delle comunità, di elaborazione critica dell’esistente; si inserisce nel dibattito su modelli, approcci e forme concrete dell’inclusione; si inserisce nel vastissimo dibattito su parità di genere, sul ruolo di genere e sull’identità di genere e, come questo volume dimostra, si inserisce nello specifico dibattito sul maschile che, finalmente, inizia a mostrare la permeabilità di certi confini ritenuti, sino a poco fa, invalicabili. Proprio per questo suscita, come è prevedibile, resistenze e solletica retrocessioni di chi si pone in posizione difensiva sentendosi tremare il proprio comodo terreno sotto i piedi.

no anche un percorso formativo lungo che mi ha consentito di completare sia gli studi in Lettere che quelli in Scienze dell’Educazione.

4. Un mondo eteronormativo

Nella nostra società gli adolescenti si confrontano con un mondo profondamente maschilista ed eteronormativo che li ha accompagnati fino a quel momento, ma che si rivela in tutta la sua brutalità proprio nel momento nel quale avrebbero maggiore bisogno di sostegno. Il cambiamento del corpo si interseca con una serie di domande che, inevitabilmente, si pongono circa il corpo stesso e circa la relazione che tale corpo ha con come ci percepiamo e come ci percepiscono gli altri. In una continua tensione tra unicità e diversità, tra riconoscimento/appartenenza e differenziazione/rifiuto le identità si provano e si strutturano, si confrontano con modelli e norme di genere esplicite e implicite (cosa si può fare/cosa non si può fare, cosa mi fa riconoscere, cosa mi fa etichettare come “diverso”, cosa mi fa accettare e dove e cosa determina un rifiuto).

L'assenza di un'intenzionalità pedagogica circa la formazione al genere e al ruolo di genere non significa che ne siano assenti le conseguenze. Gli adulti, che lo vogliano o meno, rappresentano un riferimento (fosse anche un riferimento per differenza) e le storie che propongono o rendono disponibili per i ragazzi sono materiale vivo da costruzione.

Non è possibile non rilevare la contraddizione esistente, oggi, tra identità e ruoli di genere sempre più differenziati e plurali e codici che vengono proposti, specie nell'esperienza scolastica, ancorati a tempi ormai passati.

Quali sono, se non l'esperienza scolastica, i laboratori in cui diamo la possibilità di sperimentarsi, di esplorare bisogni e desideri, di testarsi, di comprendere sé stessi e gli altri? Solo una società che considera definiti dal corredo genetico in modo netto, dicotomico e immutabile identità e ruoli possibili ritiene che non ci sia bisogno di esplorazione, confronto, errore, progettazioni e riprogettazioni di sé e non apre alla possibilità. La società occidentale si è comportata così, per tutto il Novecento, adesso deve rispondere a una realtà che sta presentando il conto di un “reale” a cui “stiamo preparando” ragazzi e ragazze, che, semplicemente, non esiste più.

L'affettività è, senza dubbio, il terreno di prova, lo spazio nel quale l'impatto di modelli e stereotipi di genere trova ampio margine di azione.

Quali spazi, immedesimazioni e modelli di pensiero e azione possono trovare orientamenti sessuali non eterosessuali o, ancor più, identità di genere non dicotomiche? Non basta uscire dalla persecuzione, dall'offesa e dalla ghettizzazione esplicita per passare al silenzio.

L'evidente difficoltà della maggior parte degli adulti a trattare queste tematiche trova parzialissime giustificazioni nell'essere cresciuti in una cultura monoliticamente eteronormativa, maschilista e, assolutamente, dicotomica ma trova un inatteso supporto proprio nella ricchissima produzione per adolescenti

e giovani adulti. La lettura, specie la lettura ad alta voce condivisa (Batini, 2023) di romanzi YA in classe, diventa, attraverso le pratiche di socializzazione⁵ e attraverso scelte improntate alla bibliovarietà⁶, il modo giusto per affrontare tematiche complesse, eterogenee senza imporre un punto di vista e dei valori di riferimento ma favorendo, al contrario, l'espressione del punto di vista di tutte e tutti, la problematizzazione e lo sviluppo del pensiero critico.

5. Le storie e l'identità

Mai come oggi i ragazzi sono saturi di modelli ed esempi di relazioni, di educazione affettiva e sessuale informale veicolati dai social network e dalle serie e dalla fiction in genere. Si assiste a una situazione complessivamente molto più composita di un tempo già nelle autodichiarazioni relative all'orientamento sessuale. Il fenomeno diventa ancora più evidente nei comportamenti degli adolescenti, compresi quelli dichiarati (Savin Williams, Vrangalova, 2013; Vrangalova, Savin-Williams, 2014) anche alle nostre latitudini (Batini, 2014) pur rimanendo traccia di opinioni, atteggiamenti e comportamenti di tipo omofobico anche tra i giovani specie in alcune aree (Batini, Scierri, 2021) ed è inequivocabile come, a livello globale, si stia erodendo gradualmente la gerarchia tra gli orientamenti sessuali (Anderson, McCormack, 2018; Anderson, 2013; Anderson, Adams, 2011).

Le storie costituiscono un fenomenale materiale da costruzione (Batini, 2011). Ognuno di noi esperisce, nel corso della propria vita delle modalità attraverso le quali si presenta e si racconta. Ci presentiamo agli altri attraverso definizioni, certo, ma più spesso selezionando racconti, offrendo a chi ci ascolta esperienze e aneddoti che ci riguardano e che riteniamo, a torto o a ragione, funzionali agli scopi della comunicazione, alle esigenze della relazione o alla trasmissione di una determinata idea di noi stessi. Nella fase dello sviluppo questo esercizio diventa ricorsivo. Progressivamente

⁵ Per socializzazione, nel metodo della lettura ad alta voce condivisa, si intende quella pratica di confronto libero che segue al momento della lettura ad alta voce, svolta dagli insegnanti o da chi guida il gruppo al di fuori dell'ambiente scolastico. Il confronto è basato sulla valorizzazione del contributo di tutti ed è incoraggiato attraverso una serie di domande stimolo (di interpretazione, associazione, previsione...) che hanno la caratteristica di essere domande aperte a risposta completamente aperta. Per approfondimenti si rimanda a: Batini, 2018; Batini, 2021; Batini, 2022; Batini, 2023.

⁶ La bibliovarietà è un altro dei punti fondamentali del metodo della lettura ad alta voce condivisa e prevede, nella scelta delle letture, attenzioni alla varietà di tipologia di situazioni, di contesti, di compiti di sviluppo affrontati, di trame, alle tipologie e caratteristiche dei protagonisti, ai loro valori e a molto altro. Per approfondire i riferimenti sono gli stessi della nota precedente.

queste modalità subiscono una qualche fissazione: alcune di esse vengono, cioè, preferite (almeno temporaneamente) rispetto ad altre. Fissiamo quelle piccole modalità di raccontarci (euristiche narrative) che ci appaiono come funzionali perché hanno funzionato, hanno raggiunto uno scopo comunicativo e, dunque, sono in relazione agli interlocutori che abbiamo di fronte (euristiche narrative relazionali) e che sembrano meglio definirci. Il processo è circolare: le euristiche che funzionano vengono ripetute e selezionate e ci definiscono sempre meglio perché il nostro stesso racconto ci definisce ai nostri occhi e agli occhi degli altri: non raccontiamo solo agli altri, ma raccontiamo, continuamente, anche a noi stessi, come ebbe a dire il grande Oliver Sacks (1986): «Ognuno di noi ha una storia del proprio vissuto, un racconto interiore, la cui continuità, il cui senso è la nostra vita. Si potrebbe dire che ognuno di noi costruisce e vive un racconto, e che questo racconto è noi stessi, la nostra identità» (pp. 153-154).

Da dove vengono però questi frame narrativi, queste euristiche che ci aiutano a costruire, condividere e negoziare la nostra identità? Dalla nostra esperienza? Non soltanto! Il modo in cui viviamo e raccontiamo la nostra esperienza diventa, ovviamente, decisivo. La costruzione di un'identità oggi passa attraverso forme di bricolage identitario narrativo, si verifica, cioè, un processo di accumulo di piccole narrazioni, porzioni di storie lette, ascoltate, viste che diventano piccole ermeneutiche del vissuto e, dunque, diventano materiali attraverso i quali, letteralmente, costruiamo la nostra identità, come una sorta di testo in movimento. Inoltre, le storie a cui siamo sottoposti ci insegnano anche come si costruisce una storia e ci forniscono "schemi", modelli di storia, abituandoci anche ad attribuire significati a concetti o a modi di dire: cosa significa, per esempio, comportarsi da eroe?

Essere un guerriero? Essere una macchina?

Questo comporta la necessità di chiederci: che storie abbiamo accumulato? Che storie proponiamo, in tutte le forme e con tutte le modalità, ai ragazzi e alle ragazze oggi?

Costruiamo la nostra identità e comprendiamo il mondo e gli altri⁷ attraverso le storie: non è certo possibile pensare al percorso educativo e di

⁷ Il pensiero narrativo è quel tipo di pensiero che si occupa del particolare, delle intenzioni e delle azioni dell'uomo, delle vicissitudini e dei risultati. Il suo intento è quello di situare l'esperienza nel tempo e nello spazio. Il pensiero logico scientifico, invece, è un sistema descrittivo e matematico che ricorre alla categorizzazione, alla formalizzazione e alla concettualizzazione, ed è teso a trascendere il particolare, mira a conseguire un elevato grado di astrazione. Vi sono ormai sovrabbondanti dimostrazioni circa l'esistenza di una facoltà propria e assolutamente naturale del pensiero denominata pensiero narrativo non opposto al pensiero paradigmatico, ma in certi casi intersecato con esso. In Italia lo studioso che più ha contribuito alla conoscenza degli studi internazionali e alla ricerca su questi temi è Andrea Smorti.

istruzione senza sviluppare un'intenzionalità relativa alle storie che proponiamo anche perché, come già detto, non effettuare scelte intenzionali significa scegliere l'esistente.

Superata ormai l'idea, almeno negli studi più avanzati (Giusti, 2023; Giusti, Tonelli, 2021; Giusti, 2011), che le storie proposte in contesto scolastico debbano corrispondere a un canone letterario definito e immutabile orientato a far conoscere un percorso storico, modelli retorici e a tramandare valori precisi, possiamo prendere come solido riferimento una ricerca che, in contrasto con le resistenze di una maggioranza diffusa, invita ad attingere dalla ricchezza incredibile di letterature (il plurale non è casuale) per declinare vari tipi di obiettivi centrati sulle persone che frequentano i sistemi educativi e di istruzione.

Tra le emergenze del nostro tempo c'è, senza dubbio, quella dell'educazione maschile e a questa si ritiene sia possibile dare un contributo attraverso pratiche relativamente semplici e riconoscibili dai contesti scolastici educativi come la pratica della lettura ad alta voce, in tutti i gradi scolastici, di romanzi in cui i personaggi non rappresentino un'idea, valori e modalità di azione dei personaggi maschili corrispondenti a una visione conservatrice, patriarcale e maschilista del mondo e dei ruoli di genere, in particolare, ma non soltanto, del ruolo del maschio.

6. Piccoli antidoti a una “storia unica” dell'essere uomo

L'espressione scelta nel titolo qui sopra riguarda allora la possibilità di non lasciarsi “ingoiare” dal modello maschile/maschilista dominante che presenta “un modo” di rappresentare la maschilità come fosse l'unico modo possibile, la storia unica, senza possibilità di modifica o di visione plurale. Proprio la frequentazione di modelli plurali, infatti, consente l'apertura ai tanti “possibili” modi di essere uomo.

I romanzi selezionati possono, quindi, essere immaginati come piccoli antidoti al pensiero unico ed esercitano, se combinati tra loro, un effetto molto più forte, proprio nella pluralità di punti di vista e nella polisemia di significati sta, infatti, l'effetto. Queste storie non soltanto aprono a immaginari differenti e a valori più aperti e rispettosi delle/degli altre/i e della differenza, ma consentono anche di sviluppare il pensiero critico.

I romanzi che sono qui, sinteticamente, presentati permettono di osservare caratteristiche del o dei personaggi maschili che sono vere e proprie “aperture” o, almeno, problematizzazioni dei valori, degli obiettivi, dei desideri, delle modalità di espressione sottostanti al ruolo di genere e all'identità di genere (fino alla messa in discussione dell'identità stessa).

I romanzi sono stati selezionati attraverso quattro criteri di elezione, oltre all'ovvia preconditione di presentare modelli maschili seppur non assolutamente originali almeno eterodossi rispetto a quello imperante nel nord ovest del mondo (e differenti tra loro):

- romanzi che fossero presenti anche nel mercato editoriale italiano e pubblicati, almeno nella traduzione italiana, negli ultimi dieci anni;
- romanzi che avessero raggiunto una certa diffusione in Italia e avessero vinto premi o fossero almeno stati segnalati per premi;
- romanzi che avessero il consenso di almeno due esperti di lettura per adolescenti e giovani adulti o fossero suggeriti da almeno due di loro⁸;
- romanzi segnalati da almeno una rivista specializzata.

Tab. 1 – I romanzi selezionati

Titolo	<i>Autrice, autore</i>	<i>Anno ed italiana</i>	<i>Casa editrice ed italiana</i>
<i>Mio fratello Simple</i>	Marie-Aude Murail	2013	Giunti
<i>Ogni giorno</i>	David Levithan	2013; 2019	BUR
<i>Klaus e i ragazzacci</i>	David Almond	2015	Sinnos
<i>Da quando ho incontrato Jessica</i>	Andrew Norriss	2016	Il Castoro
<i>Hotel Grande A</i>	Sjoerd Kuiper	2017	La Nuova Frontiera
<i>Nodi al pettine</i>	Marie-Aude Murail	2018	Giunti
<i>Cuore a razzo farfalle nello stomaco</i>	Barry Jonsberg	2019	Il Battello a Vapore
<i>La lunga discesa</i>	Jason Reynolds	2019	Rizzoli
<i>Mio fratello si chiama Jessica</i>	John Boyne	2019	Rizzoli
<i>La mia vita dorata da re</i>	Jenny Jagerfeld	2021	Iperborea
<i>Hodder e la fata di poche parole</i>	Bjarne Reuter	2022	Iperborea
<i>Radio Silence</i>	Alice Oseman	2022	Mondadori
<i>Un ragazzo è quasi niente</i>	Lisa Balavoine	2023	Terre di Mezzo

⁸ Un ringraziamento particolare lo devo, in tal senso, a Martina Evangelista e Giusi Marchetta sia per la selezione dei titoli che per il confronto relativo. Per il confronto ringrazio Simone Giusti e Giuseppe Burgio.

7. I modelli di maschilità presenti nei romanzi selezionati

Risulta di qualche interesse notare come le figure eterodosse appaiano più facilmente, almeno a un'osservazione di chi scrive e in relazione al confronto con una serie di esperte ed esperti di lettura, in romanzi con protagoniste femminili che in romanzi con protagonisti maschili. La diversità maschile è, negli ultimi anni, rappresentata spesso attraverso la neurodivergenza (sono numerosi, ad esempio, i protagonisti autistici, spesso però con quella che era definita sindrome di Asperger, ovvero caratterizzati da qualche forma di genialità assieme a tratti che rendono difficoltose le loro interazioni e relazioni sociali). Si può azzardare una motivazione: la cultura patriarcale dominante trova naturale configurare un maschio come protagonista mentre un personaggio femminile per essere tale ha bisogno di qualche eccentricità, di qualche eterodossia, di essere protagonista cioè proprio perché diversa dalle altre donne. Un'eccezionalità che finirebbe per confermare la regola della posizione subalterna femminile: è l'atipicità della donna in questione rispetto alla categoria a farne una protagonista.

Un'altra peculiarità reperita lavorando alla selezione dei romanzi YA che avessero protagonisti maschili non rispondenti al canone di maschilità tradizionale è la presenza, percentualmente rilevante, di autrici donne o di autor* non binari. Un'interpretazione si può azzardare anche qui: la cultura e il modello educativo, in cui gli autori maschi eterosessuali (specie se caucasici) crescono, rende loro più complesso “vedere” le caratteristiche stereotipiche attribuite ai loro protagonisti maschi.

Mio fratello Simple, di Marie-Aude Murail è la storia di due fratelli: il minore si trova a occuparsi del maggiore, ventitreenne con un'età mentale di tre, per “liberarlo” dall'istituto al quale loro padre lo ha destinato. La soluzione è la coabitazione con altri giovani studenti universitari. Kleber, il fratello minore è caratterizzato da un atteggiamento di “cura” e “protezione” nei confronti di Simple, persino eccessive, mostrando attenzione e sensibilità. Un maschio accudente.

Ogni giorno, di David Levithan, primo di una fortunata serie, è la storia di una “coscienza”, di un'identità, un “io”, che ogni giorno si sveglia in un corpo diverso, maschio, femmina, bellissimo, bruttissimo, magro, grasso, istruito o no, caratterizzato, più o meno, dalla stessa età anagrafica. Si tratta di un'idea geniale che rimescola davvero le carte rispetto all'identità legata (oggi per certi versi in modo ossessivo) al corpo; anche se la serie, nei volumi successivi, attenuerà l'aspetto di indefinizione dell'io narrante, l'aspetto davvero avvincente è il meccanismo di identificazione plurale in cui il romanzo trascina il lettore. Il lettore maschio sperimenta, gradualmente, una girandola di identificazioni con corpi di genere, aspetto e caratteristiche diverse.

Mi sveglio. Devo immediatamente capire chi sono. E non mi riferisco solo al corpo. Non basta aprire gli occhi e scoprire se la carnagione del mio braccio è chiara o scura, se ho i capelli lunghi o corti, se sono grasso o magro, maschio o femmina, se ho cicatrici o una pelle liscia e vellutata. Il corpo è la cosa più semplice a cui adattarsi quando si è abituati ad averne uno nuovo a ogni risveglio. È la vita, il contesto attorno al corpo, che a volte è difficile comprendere. Ogni giorno sono una persona diversa. Sono me stesso – so di essere me stesso – ma nello stesso tempo sono qualcun altro (Levithan, 2019, p. 9).

Klaus e i ragazzacci, di David Almond è un brevissimo romanzo in cui un gruppo di ragazzini (che si autodefiniscono “ragazzacci”) pende dalle labbra di un ragazzo leggermente più grande, Joe (“tutti volevamo essere come lui”) che li guida in atti di vandalismo e bullismo nel quartiere. L’io narrante si sente imprigionato tra l’ammirazione mista a timore nei confronti di Joe e gli atti che si trova a fare, “ai suoi ordini”, che non lo rappresentano. Tutto procede prevedibilmente sino all’arrivo, a scuola, di Klaus, un ragazzino tedesco che ha il padre in prigione, che gioca benissimo a calcio (attività abituale del gruppo), che inserisce molte parole in tedesco nei propri discorsi, che canta meravigliosamente, ma, soprattutto, non è sensibile al fascino di Joe e non ne ha timore. Un maschio che si afferma per differenza, che resiste alla violenza e che si caratterizza dalla non dipendenza dal “maschio alfa” del gruppo. Un maschio fuori dal gruppo, un maschio libero dalla necessità di corrispondere a un modello.

“Klaus!”, ho detto. “Cosa fai?”

“Faccio l’uomo libero!”, ha risposto. “Mio padre mi diceva che un giorno avrei camminato come un uomo libero. Avrei camminato e cantato e mostrato al mondo che ero libero. E così faccio adesso. Guarda!”

E si è messo a girare in tondo oscillando le braccia (Almond, 2015, p. 63).

Da quando ho incontrato Jessica, di Andrew Norriss, è la storia di Francis che ama la moda e sta costruendo un progetto non usuale specie per un ragazzo: raccontare la storia della moda attraverso una collezione di vestiti per bambole che cuce lui stesso. Non è gay, ma i suoi interessi e le sue modalità di relazione ne fanno il prototipo della vittima per il bullo della classe. Francis è quindi, giocoforza, un ragazzino piuttosto solitario, finché conosce Jessica. Jessica è speciale, con lei riesce a essere davvero sé stesso a raccontare ciò che lo interessa e gli piace senza sentirsi giudicato. C’è un particolare però, Jessica è morta un anno prima. Francis è la prima persona in grado di vederla e sentirla, da allora. Quando incontreranno un ragazzino e una ragazzina in grado di vedere Jessica (anche loro, per motivi diversi, soli e con un aspetto non gradevole per i loro coetanei) il gruppo diventerà

un atipico quartetto che si impegnerà per scoprire come è morta Jessica (lei non ricorda nulla). Francis è un maschio fuori dagli stereotipi sulla relazione tra genere e interessi “adequati” e tra interessi e orientamento sessuale⁹.

Hotel Grande A, di Sjoerd Kuiper, è un romanzo olandese estremamente divertente (pur trattando tematiche forti e importanti) ed è risultato, giustamente, vincitore di molti premi. Il libro racconta di quattro ragazzi che si trovano, per una serie di circostanze, a dover gestire, da soli, un grande albergo isolato. Il narratore è Kos, unico maschio con tre sorelle, che affida la sua storia a un registratore: il romanzo inizia con la vittoria del campionato e l'infarto di suo padre. I ruoli di genere sono messi, esplicitamente, in discussione ed è presente, inoltre, una scena di travestitismo maschile. I primi turbamenti d'amore, i baci, gli stessi ruoli di genere sono esplicitamente raccontati: si parla di un maschio alle prese con un mondo al femminile che lo mette in discussione.

Nodi al pettine, di Marie-Aude Murail, è la storia del figlio maschio di una famiglia alto borghese, con molte attese nei suoi confronti che, piuttosto casualmente, per trovare uno stage richiesto dalla scuola, si innamora del mestiere di parrucchiere venendo fortemente contrastato e giudicato per questa sua scelta. Louis trova opposizione soprattutto nel padre, modello classico di maschio dominante. Un maschio eterosessuale che sceglie un lavoro considerato non adatto a “un uomo”.

Cuore a razzo farfalle nello stomaco, di Barry Jonsberg è la storia di Rob che apre il romanzo chiedendo informazioni alla madre sull'amore.

Rob ha un rapporto particolare con un nonno sopra le righe, Pop. Rob deve fare scelte importanti, deve accettarsi davvero e deve definire la propria identità con gli altri e trova un misterioso supporto in una serie di sfide che qualcuno gli manda attraverso criptici messaggi. Sino al colpo di scena finale. Un altro modo di diventare maschio.

La lunga discesa, di Jason Reynolds, un capolavoro in versi, in un linguaggio e ritmo misti tra poesia e rap. Will, pistola in mano, dopo l'assassinio del fratello, reo di aver sconfinato nel territorio di un'altra banda, deve decidere, durante la discesa di otto piani che separa il suo appartamento dalla strada se farà ciò che sta per fare e che ci si attende da lui:

⁹ Ricorda molto, in effetti, da questo punto di vista (la rottura dello stereotipo secondo il quale un maschio a cui piacciono determinate attività “femminili” è, giocoforza, omosessuale) il film *Billy Elliot*, dalla cui sceneggiatura è stato poi scritto, da Melvin Burgess, un libro basato sulla sceneggiatura del film. La storia lì è quella di un ragazzino, figlio di un minatore che lo iscrive, come da tradizione familiare e della città mineraria, a pugilato, mentre lui è incuriosito e interessato dalla danza classica, possibilità non contemplata per un maschio eterosessuale.

vendicare il fratello. Le attese e le pressioni rispetto all'idea di maschio non si attenuano nemmeno nei momenti di massima tragicità.

Mio fratello si chiama Jessica, di John Boyne è la storia di un fratello minore, Sam, 13 anni, che ha una sorta di adorazione nei confronti di Jason, suo fratello diciassettenne. Jason è il suo modello, il riferimento, il porto sicuro, l'esempio. Ma che succede se Jason annuncia che è diventato Jessica? Modelli maschili che si sgretolano e nuovi percorsi identitari.

La mia vita dorata da re, di Jenny Jagerfeld è un romanzo davvero divertente in cui la voce narrante, Sigge, ha l'occasione che sognava: quella che per molti preadolescenti è una tragedia, un trasloco, è per lui un'opportunità. Lontano da Stoccolma, in un'anonima cittadina in cui la sua famiglia è andata ad abitare, nello strano albergo della nonna, ha la possibilità di ripartire da zero, di evitare il bullismo e sperimentare il successo sociale. Come? Bisogna seguire una serie infinita di regole e metodi e, ovviamente, nascondere il proprio strabismo. Un maschio che, in modo molto divertente, profonde sforzi, per lo più vani, per adeguarsi alle attese che ritiene i pari abbiano nei suoi confronti.

Hodder e la fata di poche parole, di Bjarne Reuter. La mamma di Hodder è morta e suo padre di lavoro attacca i manifesti, di notte. Dopo cena, quindi, Hodder si ritrova sempre da solo, tuttavia proprio la notte riceve molte visite tra le quali quella di una fata che gli affida una missione davvero importante. Hodder dovrà quindi trovare qualcuno che lo aiuti: un maschio con una visione delicata e particolare del mondo che si ritaglia un proprio spazio per vivere la propria differenza. Una figura maschile interessante è poi rappresentata anche dal padre di Hodder nel romanzo ma anche da altri personaggi come il pugile poeta.

Radio Silence, di Alice Oseman. Frances è una "secchiona" che ha, da sempre, l'obiettivo di entrare in un'università prestigiosa. Niente può fermarla: né i suoi desideri, né le sue passioni, non gli amici e nemmeno quel qualcosa di irrisolto che si porta dentro. Aled, timidissimo, sembra un bambino piccolo che si è perso e non trova la mamma, anche se sta finendo il liceo e colleziona voti altissimi. Il loro incontro pare svelarli a loro stessi, perché insieme riescono a essere naturali e a essere chi sono, niente di più automatico che pensare alla nascita di un amore e invece... collaborano, per il podcast di Aled che ha un inaspettato successo. Il percorso di entrambi i protagonisti per essere chi sono non sarà né semplice né agevole e li metterà entrambi in fortissima crisi. Un maschio che ha già deluso le attese classiche alla ricerca della propria identità.

Un ragazzo è quasi niente, di Lisa Balavoine è un prosimetro, un testo misto, che a volte prende la forma della poesia e altre volte si distende in una prosa e che ben rappresenta, anche con la forma scelta, la frammentazione

dello stato d'animo del protagonista, Romeo che deve fare i conti con una madre anaffettiva, con un corpo che cresce e cambia e con attese nei confronti dei maschi e delle femmine. Un inno alla possibilità di essere maschi in modo diverso.

Sono ancora io, sempre io, l'assente
Quello che non è mai lì
Mai lì dove dovrebbe.

Mi chiamo Romeo.
Un'idea di mia madre che non ha mai letto Shakespeare
Mia madre che non ha mai letto
Mia madre che non ha mai saputo
Mia madre che pensava fosse una buona idea
Chiamarmi come l'eroe di una grande storia d'amore
Ignara che alla fine si uccide e muore (Balavoine, 2023, p.14).

8. Conclusioni (provvisorie)

L'analisi proposta è, come annunciato, iniziale, parziale e con una selezione provvisoria e incompleta. Interessava, qui, indicare, almeno una possibilità. Le storie disponibili ci sono, sono molte e di grande qualità, sono storie attrattive che non spiegano ma raccontano, sono storie credibili, storie efficaci, storie che trovano ancora più senso nel loro giustapporsi, nel costituirsi, reciprocamente, come interrogativi per la storia successiva, a cui trovare una risposta non prevedibile che genera una nuova domanda.

Abbiamo, decisamente, bisogno di proporre modelli maschili altri, personaggi maschili che non si identifichino nei valori e nel modo di agire che hanno caratterizzato l'idea di "un solo maschio possibile" del nord-ovest del mondo. Modelli plurali consentiranno una libertà maggiore nella composizione delle identità e, un maggiore rispetto dell'altro sesso biologico, delle altre identità di genere, dei modi differenti di esprimere i ruoli di genere, dei diversi orientamenti sessuali e anche delle diverse provenienze (l'utilizzo di modelli interculturali e transculturali è, in ciò, fondamentale).

I romanzi, le storie, l'attuale letteratura per giovani adulti possono fornire un contributo importante e la proposta pedagogico-didattica, a forte intenzionalità democratica, della lettura ad alta voce condivisa, invita a coglierla inserendo questi romanzi (e altri come questi) in percorsi di lettura a scuola e di empowerment di ragazzi e ragazze.

Pur negli evidenti limiti di questo contributo, che accenna a una possibilità, credo sia possibile immaginare direzione e percorsi di ricerca. Per fare

soltanto un paio di esempi: si potrebbero determinare, attraverso il controllo, mediante rilevazioni pre-post e disegni quasi sperimentali, gli effetti di determinate bibliografie sul sessismo e sulla violenza di genere. Altrettanto interessante sarebbe esplorare il punto di vista dei ragazzi, anche comparativamente rispetto alle ragazze, su romanzi come questi e oltre al valore educativo-pedagogico la raccolta di materiali sul confronto dei punti di vista attraverso pratiche di socializzazione e condivisione avrebbe un evidente interesse euristico.

Foucault (1982) diceva: “Non mi pare davvero necessario sapere esattamente che cosa sono. La cosa più importante nella vita e nel lavoro è diventare qualcosa di diverso da quello che si era all’inizio”¹⁰. Possiamo allargare, forse, la frase di Foucault a tutti coloro che, come chi scrive, si trovano, oggi, nel difficile compito di essere maschi bianchi eterosessuali che, pur non conoscendo la propria destinazione, sanno di doversi allontanare, non di poco, dal punto di partenza.

Bibliografia

- Anderson E. (2013), “Adolescent masculinity in an age of decreased homophobia”, *Boyhood Studies*, 7, 1: 79-93.
- Anderson E., Adams A. (2011), “‘Aren’t we all a little bisexual?’: The recognition of bisexuality in an unlikely place”, *Journal of Bisexuality*, 11, 1: 3-22.
- Anderson E., McCormack M. (2018), “Inclusive masculinity theory: Overview, reflection and refinement”, *Journal of gender studies*, 27, 5: 547-561.
- Batini F. (2011), *Storie, futuro e controllo. Le narrazioni come strumento di costruzione del futuro*, Liguori, Napoli.
- Batini F. (2014), *Identità sessuale: un’assenza ingiustificata Ricerca, strumenti e informazioni per la prevenzione del bullismo omofobico a scuola*, Loescher, Torino.
- Batini F., a cura di (2021), *Ad alta voce. La lettura che fa bene a tutti*, GUS (Giunti), Firenze.
- Batini F. (2022), *Letture ad alta voce. Ricerche e strumenti per educatori, insegnanti e genitori*, Carocci, Roma.
- Batini F., a cura di (2023), *La lettura ad alta voce condivisa. Un metodo in direzione dell’equità*, il Mulino, Bologna.
- 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 ombre*, FrancoAngeli, Milano.

¹⁰ Dichiarazione di Michel Foucault nell’intervista resa a Rux Martin il 25 ottobre 1982.

- Batini F, Zaccaria R., a cura di (2000). *Per un orientamento narrativo*, FrancoAngeli, Milano.
- Burgio G. (2020), “Io sono un corpo. Politiche e pedagogie della maschilità”, *Annali della Didattica e della Formazione Docente*, XII, 20: 27-42.
- Burgio G. (2021), *Fuori binario. Bisessualità maschile e identità virile*, Mimesis, Milano-Udine.
- Burgio G. (2022), *Infâncias daqui e de origem estrangeira: as educações de gênero implícitas*, in Norões K.C., dos Santos M., Santiago F., org., *Crianças em deslocamentos: infâncias, migração e refúgio*, Pedro & João Editores, São Carlos.
- Burgio G. (2023), “Formare i docenti per insegnare la pluralità del maschile”, *LLL (Lifelong, Lifewide Learning)*, 19, 42: 233-240.
- Cameron L., Rutland A., Brown R., Douch R. (2006), “Changing children’s intergroup attitudes toward refugees: Testing different models of extended contact”, *Child development*, 77, 5, 1208-1219.
- Giusti S. (2011), *Insegnare con la letteratura*, Zanichelli, Bologna.
- Giusti S. (2023), *Didattica della letteratura italiana*, Carocci, Roma.
- Giusti S., Tonelli N. (2021), *Comunità di pratiche letterarie. Il valore d’uso della letteratura e il suo insegnamento*, Loescher, Torino.
- Helmer K. (2016), “Gay and lesbian literature disrupting the heteronormative space of the high school English classroom”, *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 16: 35-48.
- Sacks O. (1986), *L’uomo che scambiò sua moglie per un cappello*, Adelphi, Milano.
- Schall J., Kauffmann G. (2003), “Exploring literature with gay and lesbian characters in the elementary school”, *Journal of Children’s Literature*, 29, 1: 36-45.
- Savin-Williams R. C., Vrangalova, Z. (2013), “Mostly heterosexual as a distinct sexual orientation group: A systematic review of the empirical evidence”, *Developmental Review*, 33, 1: 58-88.
- Vezzali L., Stathi S., Giovannini D., Capozza D., Trifiletti E. (2015), “The greatest magic of Harry Potter: Reducing prejudice”, *Journal of Applied Social Psychology*, 45, 2: 105-121.
- Vrangalova Z., Savin-Williams R. C. (2014), “Psychological and physical health of mostly heterosexuals: A systematic review”, *The Journal of Sex Research*, 51, 4: 410-445.

Boys will be boys. *Maschilità trans** nei graphic novel per adolescenti in Italia

di Alessia Ale* Santambrogio

1. Introduzione

Introduco questo saggio partendo da me, non per narcisismo, ma per necessità di posizionamento e riflessività; fornire a chi legge coordinate biografiche permette, infatti, di esplicitare lenti teoriche e scelte metodologiche, situa i saperi e svela la parzialità dei punti di vista (Ferguson, 2013).

Sono una persona agender, assegnata femmina alla nascita, uso pronomi neutri, vivo una disforia principalmente sociale e non ho mai intrapreso un percorso di affermazione di genere. Non ho, quindi, quel tipo di conoscenza esperienziale (Stryker, 2006) che ha chi si riconosce come ragazzo trans*¹; tuttavia, so cosa significhi non allinearsi al sesso assegnato alla nascita e avere a che fare con una realtà binaria e basata su assunti cisgenderisti e normativi². Mi occupo di ricerca e formazione, con adolescenti e adulti³, su

¹ Con il termine “trans*” (Halberstam, 2018) mi riferisco a tutte quelle persone la cui identità e/o espressione di genere differisce da sesso e genere assegnati alla nascita, siano esse trans-binarie (in cui la non coincidenza tra sesso assegnato alla nascita e genere percepito è unita al desiderio di appartenere al genere considerato opposto) o trans non binarie (la cui identità di genere non corrisponde ai due poli maschile-femminile). Con “non binaria” indico chi non ha un’identità cisgender e non si identifica come transgender (Rosati et al., 2022).

² Con cisgenderismo si indica l’ideologia sistemica, di provenienza occidentale (Höhne e Klein, 2019), che nega, denigra e/o patologizza identità di genere che non si allineano al sesso/genere assegnato alla nascita (Lennon e Mistler, 2014). Tale ideologia alimenta una gerarchia, detta cisonormatività, che considera le persone cisgender (in cui sesso e genere assegnati alla nascita coincidono) “normali” e stigmatizza quelle trans* e non binarie considerandole radicalmente altre, illegittime e/o inferiori (Serano, 2016).

³ Nel presente contributo adotto un linguaggio ampio (Manera 2021) basato sull’utilizzo della schwa (ə) per il singolare e della schwa lunga (ɜ) per il plurale, così da dare visibilità anche alle persone trans* e non binarie. Nel riportare i risultati dell’analisi ho invece rispettato il linguaggio adottato dall’autore.

generi e sessualità; lo faccio attingendo, soprattutto, dalla cultura popolare, da quel catalogo di rappresentazioni diffuse da media mainstream e letteratura per infanzia e adolescenza. Il presente contributo si colloca, quindi, all'intersezione di queste linee biografiche e riconosce, innanzitutto, come ogni cosa che leggiamo contribuisce a costruirci (Jacobs, 2004).

La letteratura Young Adult (YA), indirizzata a persone dai 12 ai 18 anni, è un campo di indagine pedagogicamente rilevante poiché si rivolge a un passaggio della crescita in cui la costruzione della propria identità di genere ha un ruolo significativo. Si tratta, inoltre, di un'età in cui sempre più frequentemente, anche nel contesto italiano (Santambrogio, 2022), si rendono visibili identificazioni trans* e non binarie sia nei luoghi dell'educazione formale (McBride, 2020) e non formale (Wagaman et al., 2019), che nella cultura pop e massmediatica (Owen, 2017). Nella letteratura YA, in particolare, rappresentazioni conformi alle norme di genere coesistono con narrazioni plurali (Fierli et al., 2020), e si articolano funzioni formative che contribuiscono ai processi di costruzione identitaria secondo dinamiche in cui testo, autorə e lettori sono parti attive in complesse relazioni di significazione, negoziazione e riscrittura dei significati (Short, 2017).

Quello che qui viene proposto è un'analisi delle rappresentazioni trans* maschili contenute in graphic novel per adolescenti pubblicati in Italia, adottando una lente analitica che intersechi studi sulla letteratura YA con risultati di ricerche condotte con uomini e ragazzi trans*. L'obiettivo non è solo comprendere quali maschilità trans* trovino spazio nelle pagine dei libri, ma anche evidenziarne il valore pedagogico e politico.

2. Tra evoluzioni e rischio di transnormatività: rappresentazioni trans* nella letteratura YA

Le storie trans* rivolte all'infanzia e all'adolescenza si muovono tra spinte conservative e sfide alla normatività di genere. I prim3 personaggi trans* a fare capolino nei libri 0-18 anni oscillano tra comicità e vulnerabilità, sono infatti rappresentati come macchiette di cui si può ridere (Elsworth, 2009) o vittime di episodi violenti, quali reazioni negative da parte della famiglia al momento del coming out (Bittner *et al.*, 2016), o bullismi e prese in giro dall3 pari (Sullivan e Urraro, 2017). Sono storie di isolamento (Crawley, 2017), rifiuto e marginalizzazione (Sullivan e Urraro, 2017) che validano le norme cisgenderiste: schernire persone trans* non solo insegna chi non è socialmente desiderabile (Bishop, 1990), ma traccia anche chiari confini tra il "normale", che non verrà deriso e/o escluso, e il "mostruoso" (Stryker, 1994) da temere e allontanare. La funzione supplet-

tiva alla cisnormatività è data anche da storie di “redenzione trans*”, racconti in cui la possibilità di porre fine al proprio isolamento passa attraverso il possedere una dote speciale (Sullivan e Urraro, 2017), qualcosa da offrire per scambiare la propria deviazione dalle norme di genere con l'accettazione (Lester, 2014). Il messaggio che viene veicolato è che «la non conformità di genere è, e rimarrà, un problema, a meno che non venga utilizzata come un talento» (Lester, 2014, p. 249); per le persone trans*, viene suggerito, non è sufficiente essere sé stesse, è necessario essere straordinarie affinché il proprio mondo possa riconoscerle e accoglierle.

Un elemento frequente nei libri con protagonisti trans* è il ripetersi dello stesso arco narrativo (Bittner *et al.*, 2016) al cui interno si dispiegano due *topoi* ricorrenti: quello del “corpo sbagliato” (Bermello Isusi, 2021), soprattutto nel caso di ragazze intrappolate in una fisicità maschile, e raramente viceversa (Lester, 2014), e quello del performare “l'altro genere”, quello cioè considerato opposto al sesso/genere assegnato alla nascita. In particolare, l'identità trans* viene raccontata attingendo a un campionario di interessi di genere stereotipati per abbigliamento, colori, acconciature, giochi e attività (Crawley, 2017). All3 adolescenti i libri, spesso, raccontano storie trans* che ripropongono rigide norme di genere binarie e che ripercorrono un asse narrativo punteggiato dagli stessi momenti di svolta: provare intensa disforia di genere, voler accedere a interventi chirurgici di affermazione di genere, fare coming out, vivere episodi traumatici e opportunità di accettazione mediate da personaggi cisgender (Bittner *et al.*, 2016). Emerge così una narrazione che si muove entro due polarità di genere, fortemente stereotipate, senza prevedere opzioni alternative (Lester, 2014) e in cui le identità trans* possono esistere poiché fanno propria un'estetica cisgender (Billard, 2018), un *maquillage* estetico-corporeo coerente con standard socialmente accettati di maschilità e femminilità.

In tali narrazioni si può individuare una certa tendenza alla *transnormatività* (Johnson, 2016), al proporre, cioè, una storia unica coerente con un'ideologia che «dà potere e costringe a considerare legittime e prescrittive caratteristiche e comportamenti di alcune persone trans (per esempio, quelle che aderiscono a un modello medico), mentre altre sono emarginate, subordinate o rese invisibili» (pp. 466-467). È importante sottolineare come ciò che qui viene messo a critica non sono le esperienze reali di tutte quelle persone trans* che sentono di vivere in un corpo che non appartiene loro.

L'attenzione è posta sul ruolo della letteratura che, nel presentare la sola narrazione del “corpo sbagliato”, rischia di omogeneizzare esperienze plurali di identificazione trans* e di rinsaldare modalità essenzialiste e binarie di fare il genere (McIntyre, 2018).

Va, tuttavia, segnalata un'evoluzione di tali rappresentazioni: dalle prime macchiette e/o vittime passive di violenza e rifiuto ora i libri YA raccontano storie di persone, spesso adolescenti, che agiscono per la propria affermazione di genere. Ciò porta con sé un triplice effetto visibilizzante che ribadisce l'esistenza delle persone trans*, afferma che le adolescenze trans* sono reali, mostra come le identità cisgender non siano né "naturali" e universali né la sola alternativa possibile. Alla letteratura YA può, quindi, essere riconosciuto carattere contraddittorio e paradossale (Guy, 2007): a una narrazione caratterizzata da elementi ricorrenti che rischiano di ipostatizzarsi in immagini cristallizzate si affianca la possibilità di raccontare vite oltre la promessa cisgender, demitizzandola. Si sottolinea così il potere che le rappresentazioni, in particolare di soggettività marginalizzate, hanno nell'«espandere il regno dell'intelligibile» (Koch-Rein *et al.*, 2020, p. 2).

Se approcciata criticamente la letteratura YA può, quindi, essere uno strumento potente di conoscenza e scoperta (Fierli *et al.*, 2020): uno specchio in cui giovani persone in questionamento della propria identità possono entrare in contatto con sé stessi e/o con parti della propria storia, e una finestra (Bishop, 1990) tramite cui scoprire la pluralità delle possibilità di genere (Butler, 2017).

3. Maschilità trans* nei graphic novel in Italia, un'esplorazione. Scelte metodologiche

Come vengono rappresentate le maschilità trans* nei *graphic novel* YA? Come si fa la maschilità trans* nelle storie in essi raccontate? Quali narrazioni vengono offerte? Per rispondere a queste domande ho svolto una Critical Content Analysis (CCA) (Short, 2017; Utt, Short, 2018) su alcuni *graphic novel* pubblicati in Italia. La CCA è stata scelta per la sua flessibilità che ne permette l'utilizzo con diversi tipi di testo e *frame* teorici, consentendomi così di tenere analiticamente in dialogo risultati di ricerche su letteratura YA a tema con studi condotti con uomini e ragazzi trans*. Questa tecnica, inoltre, è animata da una spinta euristica e pedagogica che tiene in tensione interessi conoscitivi di ricerca con l'esplorazione di contenuti potenzialmente interessanti per giovani lettori (Short, 2017). Per comporre il campione di libri da analizzare ho svolto una ricerca nel catalogo online della libreria LGBT Antigone, la sola a mettere a disposizione l'elenco delle proprie proposte editoriali, che mi ha permesso di esplorare una lista aggiornata di titoli e di intercettare case editrici indipendenti e/o che non si occupano espressamente di letteratura YA. La selezione è stata guidata da quattro criteri: forma narrativa (*graphic novel*), pubblico di riferimento

(adolescenti), lingua di pubblicazione (italiano), presenza di personaggi trans*-maschili. È stata così composta una rosa di tre volumi: *Solleone* (Schiatti, 2020), *TRANSito* (Bermúdez, 2020) e *Barba: Storia di come sono nato due volte* (Trenta, 2022), tutti scritti da soggettività trans*. I libri sono stati letti in tre tempi: nel corso della prima lettura mi sono immerso nel testo come lettore per vivere un'esperienza estetica, mentre con la seconda e la terza ho preso appunti utili a costruire induttivamente un sistema di codici e temi, successivamente inseriti in una griglia di analisi.

Ho voluto focalizzarmi sui graphic novel per le loro peculiarità visivo-compositive e la forte valenza educativa, in particolare rispetto a tematiche LGBTQ+ (Cannon, 2021). Di difficile definizione (Rycroft, 2014), il graphic novel è stato scelto per il suo essere intersezione tra codice visivo e scritto; in esso immagini e parole si alimentano a vicenda dando forma a un sistema visivo-narrativo integrato, in grado di aprire piani plurali di lettura ed esperienza. Il graphic novel è quindi uno strumento ibrido multimodale (Køhlert, 2019) capace di coinvolgere diversi tipi di lettori, anche chi è piuttosto refrattario alla lettura, stimolandone *agency* (Rycroft, 2014), auto-identificazione e vicinanza empatica con la storia raccontata. Per queste sue qualità tale forma letteraria si presta a trattare la complessità del contemporaneo e, per estensione, le esistenze trans*-maschili; la combinazione tra alfabetizzazione letteraria e visuale del graphic novel, unita alla storia raccontata, in particolare se (auto)biografica, apre infatti uno spazio di confronto inedito tra lettore e libro, in cui sperimentare vicinanza con il contenuto, empatia, identificazione e senso etico (Polak, 2017).

4. Risultati dell'analisi

4.1 L'ecosistema mutevole delle maschilità trans*

Dall'analisi critica del contenuto, testuale e visivo, dei graphic novel selezionati emerge una maschilità trans* sfaccettata che non replica *topoi* e canoni fissi della maschilità cisgender e della narrazione transnormativa (Johnson, 2016), ma li gioca creativamente.

Nei testi analizzati la maschilità trans* può essere letta come il dialogo, profondo, e non sempre pacifico, tra la percezione intima di sé e un insieme di pratiche performative del maschile mediate socialmente, con cui ci si trova a fare i conti. Per i protagonisti la propria identità trans* è un lento risalire verso sé, un cercare di riempire un vuoto (Trenta, 2022), un senso di incompletezza che accompagna fin dall'infanzia (Bermúdez, 2020; Trenta, 2022) e a cui, per molto tempo, si è fatto fatica a dare un nome. Si è ragazzi

trans* e, al contempo, lo si diventa, riarmonizzando interno con esterno, la consapevolezza di sé con il corpo.

Il fare la propria maschilità trans* (Connell, 2010) mobilita piani diversi e interconnessi dell'esperienza, a partire da quello estetico-corporeo: la corporeità è materialità viva, a volte conflittuale, con cui e su cui lavorare (McIntyre, 2018) per renderla il più coerente possibile con l'immagine che si ha di sé, attingendo anche a un'estetica cisgender (Billard, 2018) resa in particolare visibile dall'abbigliamento, comodo e sportivo, e dai capelli corti (Schiatti, 2020; Trenta, 2022). Il corpo, però, è anche spazio di questionamento della maschilità cisgender e dei suoi caratteri sessuati, soprattutto primari. L'aver o desiderare un pene apre interrogativi su cosa significhi essere un uomo, dove si giochino i confini della maschilità socialmente accettata e cosa/chi ne sancisca la "realtà". Così, mentre Javier si chiede se ha bisogno di un pene per sentirsi e farsi accettare come ragazzo (Bermúdez, 2020), Andante, che ancora indugia nell'infanzia, desidera soprattutto essere riconosciuto e non essere schernito; volere un pene non è questione importante, almeno per ora (Schiatti, 2020). In *Barba*, la maschilità di Ale intreccia profondamente il suo rapporto con il corpo, rifacendolo secondo i propri desideri. Infatti, se è certo che seno e fianchi siano un impiccio che causa disforia e quindi da togliere, rispetto al pene i dubbi restano: «- Ma se vuoi tutti i caratteri maschili vorresti anche [...] il pisello? -Ah sì, qualche volta. Ma non è quello che hai tra le gambe che dice chi sei» (Trenta, 2022, p. 72). Si afferma così la possibilità di un corpo non conforme ai canoni della maschilità cis, un corpo con barba, peli, seno fasciato e vulva, che esiste ed è valido.

Le maschilità trans*, nei graphic novel analizzati, si fanno anche citando codici comportamentali assegnati al maschile, rompendone gli assunti cisgenderisti; allora si può urinare in piedi avendo un corpo che è stato assegnato femmina alla nascita (Schiatti, 2020) o rivendicare passioni non in linea con le aspettative del maschile socialmente diffuse e, per questo, presentemente formative: «Perché ora dovrei essere forte? Posso continuare a ballare Beyoncé in mutande. Questo non mi renderà meno uomo» (Trenta, 2022, p. 169).

La propria soggettività trans*-maschile passa inoltre attraverso atti linguistici dichiarativi, come la scelta e comunicazione, innanzitutto a sé stessi, del nome. Che sia oggetto di una ricerca approfondita (Bermúdez, 2020) o che emerga, inaspettatamente, nel dialogo con una persona sconosciuta (Trenta, 2022), il nome diviene mezzo di affermazione di sé (Anzani et al., 2023): «Andante. Mi chiamo così. E voglio... che mi chiami Andante» (Schiatti, 2020). Un'attenzione particolare la merita, inoltre, proprio la scelta del nome Andante, un nome che sfugge a declinazioni binarie, impossibi-

le da categorizzare per genere e che contiene in sé l'idea del movimento, di qualcosa che si dà nel suo stesso svolgersi, come l'infanzia, l'adolescenza e l'identità.

Nei testi analizzati i protagonisti rifanno il genere (Connell, 2010) e «incarnano la mascolinità ridefinendo il nesso convenzionale tra corpo materiale e discorso, tra forma fisica e categorie di genere» (Aboim e Vasconcelos, 2022, p. 55). Attraverso le loro *performance* di maschilità disfano (Butler, 2014) il rigido binarismo cisnormativo, sfidano nozioni essenzialiste e biologizzanti di maschilità e femminilità e rifiutano l'idea che il corpo trans*-maschile sia “finto” rispetto a una presunta naturalità corporea cisgender. Tramite l'uso di tecnologie, che siano mediche (come l'assunzione di ormoni) e/o abbiano a che fare con capigliatura, abbigliamento, timbro di voce, comportamento, si decostruisce così la divisione binaria e arbitraria tra naturale/reale e fabbricato/finto (Aboim e Vasconcelos, 2022). La maschilità trans* risulta essere un'esperienza incarnata, un «ecosistema mutevole» (Halberstam, 2018, p. 9) effetto di pratiche di nominazione e di lavoro corporeo (McIntyre, 2018). Essa è un processo in divenire (Abelson, 2019), una posizione situazionale (Gottzén e Straube, 2016) e relazionale (Abelson, 2019) nei territori del genere che può essere attivata da una varietà di corpi e auto-identificazioni.

4.2 Narrazioni sfaccettate dell'esperienza trans*

Se il tema narrativo del “corpo sbagliato” ricorre in molte narrazioni, anche auto-biografiche, trans* (Bermello Isusi, 2021; Bittner *et al.*, 2016), dall'analisi effettuata emerge come la propria fisicità non sia vissuta come qualcosa di errato da rifiutare, quanto piuttosto come un materiale vivo da modificare al fine di allinearla con la propria identità. Si stabilisce così un rapporto intimo e personale con il sé, un nucleo che non cambia (Bermúdez, 2020), e con la propria biografia passata, con cui si dialoga e ci si riappacifica: «Se io sono arrivato qui è soprattutto grazie a Lisa. Siamo la stessa cosa» (Trenta, 2022, p. 192). Si delinea una narrazione dalle tonalità emotive variegata: i temi della paura del rifiuto (Elsworth, 2009), del dolore (Crawley, 2017) e della confusione, vissuti quando si sperimentano *misgendering*, *deadnaming* o *mispronouncing* (Schiatti, 2020; Trenta, 2022) o quando si nomina la propria identità trans* a sé e alla propria cerchia affettiva e professionale (Bermúdez, 2020), coesistono con auto-accettazione e momenti di euforia di genere (Trenta, 2022).

Il dispiegarsi di un variegato ventaglio emotivo rende più porosa e complessa la narrazione delle esperienze trans*, restituendo *agency* e capacità

di autodeterminazione ai protagonisti, non vittime passive di ciò che vivono (Bittner et al., 2016), ma fautori della propria biografia. Sfidando le istituzioni mediche, garanti dei percorsi di affermazione di genere, Javier rivendica, infatti, il proprio diritto a non venir patologizzato, ad essere responsabile delle decisioni sulla propria transizione e salute: «Non ho nessuna patologia e tengo molto alla mia salute. Nessuno può prendersi responsabilità sulle mie decisioni, quindi non voglio nessun tipo di pressione, la mia vita mi appartiene» (Bermúdez, 2020, p. 73). Allo stesso modo, Andante vive l'esplorazione della propria identità di genere dando spazio a quello che sente "nella pancia" (Schiatti, 2020).

In particolare, rispetto ai percorsi di affermazione di genere *TRANSito* (Bermúdez, 2020) e *Barba* (Trenta, 2022) spezzano la linearità normativa della transizione e della sua rappresentazione (Johnson, 2016), complessificandola e piegandola ai propri ritmi e desideri. Se da un lato Ale e Javier hanno a che fare con le possibilità materiali e istituzionali dei percorsi di affermazione di genere previsti nei contesti in cui vivono, e che accomunano molte esperienze di identificazione trans*-maschile (Aboim et al., 2018), dall'altro lato rigiocano queste stesse possibilità in forme creative, rendendo intelligibili diversi modi di fare la propria maschilità trans* (Connell, 2010), poiché «ognuno è differente e non tutti seguiamo lo stesso percorso» (Bermúdez, 2020, p. 32). La transizione non assume, nei testi analizzati, la forma di una linea retta cadenzata da tappe precise e obbligate (Höhne e Klein, 2019), essa, al contrario, ha più a che fare con un percorso circolare e germinale, un movimento che parte da dentro e si muove verso il fuori, e che assomiglia alla crescita (Trenta, 2022), a una nuova adolescenza.

5. Conclusioni

Vorrei concludere offrendo una lettura delle ricadute pedagogiche dell'analisi realizzata, a partire dalla categoria del maschile. Le soggettività trans*-maschili analizzate moltiplicano, disfacendolo e rifacendolo (Connell, 2010), il referente della "maschilità" assumendo codici socialmente validati e, al contempo, rinegoziandoli in un movimento individuale e relazionalmente mediato. La maschilità che emerge è un contenitore affollato che rende più articolata (Aboim et al., 2018) la definizione originariamente fornita da Connell, la quale aveva unicamente a che fare con pratiche realizzate da uomini (cis), o con uomini (cis) tout court (1995). In questo modo viene rotto il codice rappresentativo della maschilità e si disfano le relazioni gerarchiche tra maschilità dominanti e minorizzate (Halberstam, 1998).

Tale rottura è resa possibile anche grazie all'autorialità dei graphic novel: scritti da tre soggettività trans* essi spostano il baricentro del potere rappresentativo e narrativo raccontando storie con voce trans*. In particolare, *TRANSito* (Bermúdez, 2020) e *Barba* (Trenta, 2022) prendono la forma di quelle che Whitlock definisce *autographics* (2006). Attingendo alla storia personale degli autori, questi due graphic novel hanno anche una valenza pedagogica e politica: in essi il sé che si auto-narra e auto-rappresenta è un sé incorporato e situato (Køhlert, 2019) che rende visibile la propria storia, spezza la narrativa unica e/o il silenziamento cui le soggettività trans* sono soggette (Stryker, 2006) e, al contempo, offre modelli altri di maschilità, corporeità e soggettivazione trans*. In questo modo vengono rinegoziate le relazioni tra chi scrive e spazio culturale circostante (Køhlert, 2019), e si sfida la cisnormatività poiché «quando le narrazioni di sesso, genere e incarnazione si allentano e diventano meno fisse in relazione a verità, autenticità, originalità e identità, allora abbiamo lo spazio e il tempo per immaginare i corpi in altro modo» (Halberstam, 2018, p. xii). Si delineano le potenzialità educative del graphic novel: mostrando «piani miniaturizzati di conoscenza e condivisione, e soprattutto visualizzazioni dell'esistenza queer» (Cannon, 2021, p. 414) esso contribuisce allo sviluppo di auto-accettazione, *empowerment* personale (Cannon, 2021) e senso etico (Polak, 2017), insegnando a vedere il mondo da nuove e differenti prospettive (Køhlert, 2019).

I libri analizzati possono così contribuire a una proposta pedagogica pop, trans* e queer che rompe la divisione gerarchica tra alta e bassa cultura (Daspit e Weaver, 1999), tra conoscenze valide e conoscenze illegittime (Britzman, 1995). Intesi come testi culturali pop, *Solleone* (Schiatti, 2020), *TRANSito* (Bermúdez, 2020) e *Barba* (Trenta, 2022) aprono uno spazio tramite cui innescare processi di decostruzione degli imperativi sociali (Guy, 2007), allargare il campo di pensabilità del reale e articolare la complessità. Inoltre, nel presentare personaggi trans*-maschili i testi analizzati si rivelano alleati di una pedagogia trans* che rifiuta la norma cisgenderista, restituisce legittimità alle esistenze trans* (Martino e Omercajic, 2021), apre spazi di questionamento, rompe gerarchie identitarie e i concetti di normalità e alterità (Britzman, 1995). Tali *graphic novel* sono, perciò, referenti educativi autorevoli (Santambrogio e Fierli, 2022), forme di una pedagogia critica e informale capace di creare visioni alternative del mondo e di sé. Una pedagogia della possibilità (Daspit e Weaver, 1999) che dà visibilità, storie e immagini a chi non si adegua a *performance* di genere e maschilità socialmente accettate, seminando indizi per un archivio del possibile.

Bibliografia

- Abelson M.J. (2019), *Men in Place: Trans Masculinity, Race, and Sexuality in America*, University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Aboim S., Vasconcelos P. (2022), "What does it Mean to be a Man? Trans Masculinities, Bodily Practices, and Reflexive Embodiment", *Men and Masculinities*, 25, 1: 43-67.
- Aboim S., Vasconcelos P., Merlini S. (2018), *Trans masculinities: embodiments, performances and the materiality of gender in times of change*, in Aboim S., Vasconcelos P., Merlini S., eds., *Changing societies: legacies and challenges. Ambiguous inclusions: inside out, outside in*, Imprensa de Ciências Sociais, Lisbon.
- Anzani A., Rucco D., Lorusso M.M., Prunas A. (2023), "Identity Values of Chosen Names in Transgender and Non-Binary Youth: A Qualitative Investigation", *LGBTQ+ Family: An Interdisciplinary Journal*, 19, 1: 87-104.
- Bermello Isusi M. (2021), "I'm trapped in here!". *Gender performativity and affect in Emma Ríos's I.D.*, in Aldama L.F., ed., *The Routledge Companion to Gender and Sexuality in Comic Book Studies*, Routledge, New York.
- Bermúdez I. (2020), *TRANSito*, Momo Edizioni, Roma.
- Billard T.J. (2019), "Passing" and the Politics of Deception: *Transgender Bodies, Cisgender Aesthetics, and the Policing of Inconspicuous Marginal Identities*, in Docan-Morgan T., ed., *The Palgrave Handbook of Deceptive Communication*, Palgrave Macmillan, New York.
- Bishop R.S. (1990), "Mirrors, windows, and sliding glass doors", *Perspective*, 6, 3: ix-xi.
- Bittner R., Ingrey J., Stamper C. (2016), "Queer and trans-themed books for young readers: a critical Review", *Discourse: Studies in The Cultural Politics of Education*, 37, 6: 948-964.
- Britzman D. (1995), "Is there a queer pedagogy? Or, stop reading straight", *Educational Theory*, 45, 2: 151-165.
- Butler J. (2014), *Fare e disfare il genere*, Mimesis, Milano-Udine.
- Butler J. (2017), *Questione di genere. Il femminismo e la sovversione dell'identità*, Laterza, Roma-Bari.
- Cannon S. (2021), *Feminist riots and gay giants. The Mayo Feminista and cultural context of contemporary Queer Chilean comics*, in Aldama L.F., ed., *The Routledge Companion to Gender and Sexuality in Comic Book Studies*, Routledge, New York.
- Connell C. (2010), "Doing, Undoing, Or Redoing Gender? Learning from the Workplace Experiences of Transpeople", *Gender and Society*, 24, 1: 31-55.
- Connell R.W. (1995), *Masculinities*, Polity Press, Cambridge.
- Crawley S.A. (2017), "Be Who You Are: Exploring Representations of Transgender Children in Picturebooks", *Journal of Children's Literature*, 43, 2: 28-41.
- Daspit T., Weaver J.A., eds. (1999), *Popular Culture and Critical Pedagogy. Reading, Constructing, Connecting*, Routledge, London-New York.

- Elsworth I.R. (2009), "Selection, Inclusion, Evaluation and Defense of Transgender-Inclusive Fiction for Young Adults: A Resource Guide", *Journal of LGBT Youth*, 6, 2-3: 288-309.
- Ferguson J.M. (2013), "Queering Methodologies: Challenging Scientific Constraint in the Appreciation of Queer and Trans Subjects", *The Qualitative Report*, 18, 13: 1-13.
- Fierli E., Franchi G., Lancia G., Marini S. (2020), "Fammi Capire. Una ricerca tra le rappresentazioni di corpi, affettività e sessualità negli albi illustrati, per decostruire stereotipi e pregiudizi", *Education Sciences & Society*, 2: 484-507.
- Gottzén L., Straube W. (2016), "Trans Masculinities", *NORMA. International Journal for Masculinity Studies*, 11, 4: 217-224.
- Guy T.C. (2007), "Learning who we (and they) are: Popular culture as pedagogy", *New Directions for Adult and Continuing Education*, 115, 15-23.
- Halberstam J. (1998), *Female Masculinity*, Duke University Press, Durham.
- Halberstam J. (2018), *Trans*. A Quick and Quirky Account of Gender Variability*, University of California Press, Oakland.
- Höhne M.S., Klein T. (2019), "Disrupting Invisibility Fields: Provincializing 'Western Code' Trans* Narratives", *Open Gender Journal*, 3, 1-24, testo disponibile al sito: <https://opengenderjournal.de/article/view/24>, 30 luglio 2023.
- Jacobs K. (2004), "Gender issues in Young Adult literature", *Indiana libraries*, 23, 2: 19-24.
- Johnson A. (2016), "Transnormativity: A New Concept and Its Validation through Documentary Film About Transgender Men", *Sociological Inquiry*, 86, 4: 465-491.
- Koch-Rein A., Yekani E.H., Verlinden J.J. (2020), "Representing trans: visibility and its discontents", *European Journal of English Studies*, 24, 1: 1-12.
- Køhlert F.B. (2019), *Serial Selves. Identity and Representation in Autobiographical Comics*, Rutgers University Press, New Brunswick.
- Lennon E., Mistler L.J. (2014), "Cisgenderism", *TSG: Transgender Studies Quarterly*, 1, 1-2: 63-64.
- Lester J.Z. (2014), "Homonormativity in Children's Literature: An Intersectional Analysis of Queer-Themed Picture Books", *Journal of LGBT Youth*, 11, 3: 244-275.
- Manera M. (2021), *La lingua che cambia. Rappresentare le identità di genere, creare gli immaginari, aprire lo spazio linguistico*, Eris, Torino.
- Martino W., Omercajic K. (2021), "A trans pedagogy of refusal: interrogating cisgenderism, the limits of antinormativity and trans necropolitics", *Pedagogy, Culture & Society*, 29, 5: 679-694.
- McBride R.-S. (2020), "A literature review of the secondary school experiences of trans youth", *Journal of LGBT Youth*, 18, 2: 103-134.
- McIntyre J. (2018), *They're So Normal I Can't Stand It": I Am Jazz, I Am Cait, Transnormativity, and Trans Feminism*, in Dale C., Overell R., eds., *Orienting feminism: Media, activism and cultural representation*, Palgrave Macmillan, London.
- Owen G. (2017), *Adolescence, Trans Phenomena, and the Politics of Sexuality Education*, in Rasmussen M. L., Allen L., eds., *The Palgrave Handbook of Sexuality Education*, Palgrave, London.

- Polak K. (2017), *Ethics in the gutter. Empathy and Historical Fiction in Comics*, The Ohio State University Press, Columbus.
- Rosati F., Lorusso M.M., Pistella J., Giovanardi G., Di Giannantonio B., Mirabella M., Williams R., Linguardi V., Baiocco R. (2022), “Non-Binary Clients’ Experiences of Psychotherapy: Uncomfortable and Affirmative Approaches”, *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, 22: 15339.
- Rycroft K.F. (2014), “Graphic Novels: Preparing for a Multimodal and Multiliterate World”, *Inquiries Journal/Student Pulse*, 6, 08, testo disponibile al sito: <http://www.inquiriesjournal.com/a?id=907>, 30 luglio 2023.
- Santambrogio A. (2022), “Scuole come dispositivi di genere binari e cisnormativi. Un’analisi della letteratura pedagogica sull’esperienza scolastica dell’adolescenti trans*”, *Pedagogia delle differenze – Bollettino della Fondazione “Vito Fazio-Allmayer”*, LI, 2: 283-300.
- Santambrogio A., Fierli E. (2022), *Growing and knowing: a critical analysis of narratives of bodies and sexualities. The experience of the FAMMI CAPIRE project*, in Camps Casals N., Canals Botines M., Medina Casanovas N., eds., *Storytelling Revisited 2021: Gender and Health*, Servei de Publicacions de la Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya, Vic.
- Schiatti N. (2020), *Solleone*, Asterisco Edizioni, Roma.
- Serano J. (2016), *Whipping girl: A Transsexual woman on sexism and the scapegoating of Femininity*, Seal, Berkeley (CA).
- Short K.G. (2017), *Critical Content Analysis as a Research Methodology*, in Johnson H., Mathis J., Short K.G., eds., *Critical Content Analysis of Children’s and Young Adult Literature Reframing Perspective*, Routledge, New York.
- Stryker S. (1994), “My Words to Victor Frankenstein Above the Village of Chamounix: Performing Transgender Rage”, *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies*, 1, 3: 237-254.
- Stryker S. (2006), *(De)subjugated knowledges: An introduction to transgender studies*, in Stryker S., Whittle S., eds., *The transgender studies reader*, Routledge, New York.
- Sullivan A.L., Urraro L.L. (2017), “Missing Persons’ Report! Where are the Transgender Characters in Children’s Picture Books?”, *Occasional Paper Series*, 37: 1-23.
- Trenta A. (2022), *Barba: Storia di come sono nato due volte*, Laterza, Roma-Bari.
- Utt J., Short K. (2018), “Critical Content Analysis: A Flexible Method for Thinking with Theory”, *Special Issue: Critical Content Analysis of Race, Racism, & Whiteness*, 8, 2: 1-7.
- Wagaman M.A., Shelton J., Carter R., Stewart K., Jay Cavaliere S.J. (2019), “‘I’m totally transariffic’: Exploring how Transgender and Gender-expansive Youth and Young Adults Make Sense of their Challenges and Successes”, *Child & Youth Services*, 40, 1: 43-64.
- Whitlock G. (2006), “Autographics: The Seeing ‘I’ of the Comics”, *Modern Fiction Studies*, 52, 4: 965-979.

Parte quarta
Raccontare le maschilità
nella serialità audiovisiva

Narrare la pluralità delle maschilità. Esempi nei teen drama di ultima generazione

di *Stefano Maltese*

1. Indagare la pluralità delle maschilità attraverso i prodotti seriali

Tutto il complesso discorso sulla formazione dell'identità maschile fin qui esplorato ha, in varie forme, ribadito come questa corrisponda, sempre più, a un processo di autodefinizione. Durante un percorso multidimensionale di crescita il soggetto acquista sempre più ampia padronanza della propria corporeità, impara ad armonizzarla con la propria percezione del sé, a rendere coerenti le proprie azioni con i propri sentimenti e a confrontarsi con gli altri maschi attraverso il riconoscimento di somiglianze. Dal momento, quindi, che ogni soggetto maschile costruisce la propria identità sessuale e di genere a contatto con l'ambiente circostante e lungo tutto l'arco della vita, alcuni punti su cui, oggi, convergono gli studi interdisciplinari sul maschile diventano spunti di riflessione pedagogica interessanti e innovativi. «L'importanza del cambiamento sociale – che ha investito uomini, donne e i rapporti tra essi – [...] nella ridefinizione dei ruoli maschili e femminili; la necessità di confrontarsi e di dialogare con la molteplicità di mutamenti che stanno subendo le identità maschili; la constatazione che, se il processo di rimodellamento dell'identità femminile è in progresso e si sta avviando verso una direzione chiara e definita, per gli uomini sembra da poco cominciato e, al contempo, presenta contorni sfumati» (Ruspini, 2012, p. 40) sono tutte considerazioni complesse che necessitano di un campo di osservazione in grado di mettere a fuoco le problematiche formative (e, conseguentemente, educative) connesse.

La narrazione sociale, con l'avvento di Internet nello specifico, ha subito, e per certi versi anche governato, l'impatto socio-culturale di queste nuove consapevolezze in termini di possibilità e significati, con un'accelerazione importante nei recenti anni pandemici quando «a partire

dal 2020, l'esplosione della produzione seriale in tutte le direzioni, soprattutto in quella degli ultimi arrivati, cioè i nuovi maggiorenti, il pubblico che prima non c'era, ha aperto un ventaglio di possibilità, esperimenti e tipi di racconto, diluendo la tensione generazionale come tema ricorrente e aumentando le storie *teen* (Zero, Luna Park, Skam Italia, Prisma) che sembrano necessitare di altri temi» (Niola, 2023). Una necessità che, per quanto riguarda lo specifico dell'immaginario della maschilità, sembra essere stata incubata nel primo ventennio del secolo, grazie all'insofferenza generazionale verso gli anacronistici stereotipi di genere che limitavano la sua narrazione. Come ha notato Chiara Biasin (2020), la diffusione della narrazione seriale ha rappresentato, proprio in questi ultimi vent'anni, un fenomeno comunicativo globale. La narrazione dei vissuti identitari, che particolarmente in questi anni si affermano come plurali e variegati, resa più pubblica, visibile e condivisibile dal mezzo digitale, ha contribuito a tarare sempre di più il mondo delle *webseries* su «una forma di narrativa popolare che si configura come un vero e proprio spazio di apprendimento informale nella vita quotidiana» (*Ibid.*, p. 2). Da qui nasce e si giustifica l'interesse pedagogico-sociale nei confronti di questi artefatti narrativi, attraverso cui esplorare i significati formativi del divenire maschi, oltre gli stereotipi e le rappresentazioni tradizionali, e in che modo tali modalità possano costituire una forma di esperienza condivisa, per gli adolescenti in particolare, dell'identificarsi come maschio oggi. L'aggiornamento dei contenuti narrativi sulla maschilità è stato, certamente, accelerato dalla crescente diffusione dei prodotti digitali che, nel web, hanno potuto superare la precedente concezione dei media come "specchio della realtà", la cui principale funzione pedagogica poteva essere più facilmente quella riproduttiva dello stato di cose presente.

Fino a quando, dunque, la narrazione mediale ruotava, sostanzialmente, attorno a un immaginario di genere noto e ben consolidato, il compito pedagogico dell'anticipazione e prefigurazione di innovazioni sociali era affidato ai canali più *underground* e di nicchia della diffusione delle contro-narrazioni (Maltese, 2017). Il passaggio verso una narrazione digitale ha agito come cassa di risonanza anche per quel maschile che (troppo) lentamente si andava trasformando (Rizzo, 2015) perché «una delle peculiarità di Internet consiste nel fatto che l'individuo si libera dai propri vincoli e limiti terreni per assumere una nuova consistenza. I corpi oltrepassano i confini delle convenzioni socioculturali e dei ruoli sessuali, fino a raggiungere territori di totale libertà espressiva, oltre la linea d'ombra del genere codificato» (Marone, 2012, p. 50). Secondo questa rinnovata prospettiva narrativa, i media digitali sarebbero meno idonei a rispecchiare lo stato di cose dominante e più, pedagogicamente, in grado di praticare attivamente

mediazioni e facilitazioni delle ridefinizioni (Meyrowitz, 1993) dei ruoli di genere in generale e, nello specifico di quelli maschili, contribuendo alla loro pluralizzazione.

Un concetto di maschilità sempre più soggettivato nei contesti narrativi si traduceva nel racconto di identità sempre meno omologate che, con la loro affermazione, rivendicavano il superamento delle dicotomie gerarchiche dei confini che separano il maschile dal femminile.

Contestualizzando la definizione di Capecchi (2006), quella su cui verrà puntata l'attenzione può essere, ora, definita una narrazione *postgenere* che «non prospetta la fine delle differenze tra i sessi, ma esplora la possibilità di modificare la concezione di opposizione binaria uomo/donna tenendo conto della complessità del mondo in cui viviamo, dove sempre più vengono allo scoperto realtà quali l'omosessualità, il transgenderismo, [...] e, tra flussi migratori e l'aumentata mobilità sociale, si mescolano persone di razze, etnie e culture diverse» (p. 22). Scopercchiando il vaso di pandora della pluralità, la narrazione contemporanea del maschile ha reso più visibile anche un *gap* generazionale nei confronti dei modelli identitari del passato chiamati a ricoprire, a vario titolo, una funzione formativa.

Se si affronta il discorso della formazione alla maschilità in campo educativo, una delle più grandi difficoltà va evidenziata nel confronto tra la generazione della *maschilità al singolare* (composta in maggior parte da genitori, insegnanti, fratelli maggiori) con gli adolescenti che oggi sperimentano immagini, linguaggi e rappresentazioni della pluralità. Un confronto che avviene nella sostanziale assenza di una narrazione pedagogica «che aiuti l'individuo a superare ciò che è già noto in vista di qualcosa di creativo e generativo nella lettura dell'esperienza e, a partire da questo, aprire la strada a forme alternative di conoscenza» (Farahi, 2020, p. 280).

È da tutte queste premesse che si giunge a prendere in considerazione le *webseries*, come forme narrative di rappresentazione che abitano criticamente il contemporaneo e permettono di analizzare le trasformazioni delle forme di vita comunitarie (Coviello, 2022) attraverso l'osservazione dei processi di produzione e riproduzione, dei temi che trattano e delle modalità della loro ricezione. È evidente che tutta la narrazione della formazione delle maschilità si componga, continuamente, di eventi biografici e modelli identitari da attraversare ma è, altrettanto, acclarato che essa «ha nell'adolescenza un suo momento, difficile e cruciale, di esplicitazione e dispiegamento attraverso l'auto-rappresentazione, attraverso il raccontarsi a sé stessi» (Burgio, 2012, p. 73) e l'essere raccontati.

La narrazione seriale non nasce sul web ma è nel passaggio dalla televisione tradizionale e generalista che affronta un cambiamento radicale di tutte le sue coordinate linguistiche e sociali: indirizzarsi in maniera più im-

mediata e diretta a un pubblico di adolescenti, che non solo sono i protagonisti delle storie ma anche il target di riferimento, prevede la consapevolezza di avere spettatori più abituati all'uso e ai consumi digitali e, dunque, anche ai temi che questi propongono. Raccontando di una generazione in costante navigazione tra social e piattaforme multimediali, anche la narrazione stessa si esplicherà e si avvicinerà tra i diversi universi virtuali degli adolescenti con l'effetto, intenzionale, di rendere la contemporanea rappresentazione del reale ancora più realistica.

L'analisi pedagogica della narrazione delle maschilità nelle *webséries* ha bisogno di considerare la costruzione dell'identità maschile «non più come un processo di identificazione e neanche di contro-identificazione bensì come processo di disidentificazione» (De Sanctis, Chello, Manno, 2012, p. 91) dai modelli tradizionalmente noti; vale a dire che, se «in adolescenza il nucleo infantile dell'identità di genere deve essere confermato e stabilizzato con l'integrazione dei valori culturali di ruolo» (Riva, 2008, p. 164), la soggettivazione cui approda si fonda sulla necessità di revisione costante e critica dei riferimenti culturali, sociali e anche educativi. Poter guardare all'adolescenza maschile senza il condizionamento di definizioni e classificazioni e senza il rischio del giudizio adultocentrico, non è solo una suggestione teorica di ricerca ma un preciso richiamo alla realtà giovanile nella sua concretezza. La comprensione pedagogica dei percorsi formativi delle identità di genere e sessuali non può più prescindere dalla focalizzazione del punto di vista dei ragazzi di oggi. Per le ragioni sopra esposte, parlare oggi, pedagogicamente, di adolescenza (maschile) significa raccogliere l'invito di Barone (2018) a uscire dal paradigma dominante della psicologia evolutiva per riconoscere agli adolescenti una postura di ricerca in cui la tensione del significato esistenziale prevale sulla centralità del tema identitario, anche per le questioni di genere. Soprattutto per le questioni di genere.

Se, nella narrazione tradizionale, la maschilità in divenire degli adolescenti era raccontata come il percorso formativo per diventare un uomo simile a quelli che avevano accanto, attraverso il superamento di prove di virilità, conoscenza e iniziazione eterosessuale per affinare il proprio profilo di maschio, i ragazzi del presente crescono mentre cambiano anche le rappresentazioni sociali e culturali del genere. L'identità maschile come statica meta da raggiungere non è più, dunque, il punto di riferimento della crescita adolescenziale. In molti casi, anche grazie alle specifiche storie che li hanno raccontati, gli adolescenti della narrazione contemporanea sono già sessualmente più esperti e, in generale, più adeguati ai contesti storici del presente dei loro adulti di riferimento (Porrovecchio, 2012). Inoltre, il discriminante rigido basato sul *range* di età canonicamente riferito all'adolescenza non individua più i personaggi-adolescenti delle storie e neanche il pubblico di riferi-

mento che, grazie proprio alla pervasività del mezzo attraverso cui si diffondono, può spaziare, molto più facilmente che in passato, nelle zone prossimali tanto del pre quanto del post adolescenza. Le storie degli adolescenti hanno messo in discussione, nella narrazione digitale, l'intero paradigma interpretativo della formazione delle maschilità perché lo hanno collocato in un arco temporale decisamente più fluido e caratterizzato da significative discontinuità dettate, a loro volta, dalle specifiche evoluzioni del contesto socio-culturale. Di conseguenza, per cogliere la personale spinta creativa a individuarsi rispetto ai genitori e all'intera compagine domestica per acquisire un'identità personale, sessuale e sociale ben definita (Stramaglia, 2015) diviene, allora, imprescindibile fare riferimento a una teoria dell'azione dell'identità di genere che si costruisce tra trame discorsive e atti performativi (Fidolini, 2019).

Se per raccontare l'adolescenza maschile tradizionale era "sufficiente" descrivere quel periodo complessivo di sviluppo all'interno del quale le diverse dimensioni dell'identità evolvevano, sostanzialmente, in contemporanea o, secondo certe interpretazioni stadiali, per sommatoria, oggi che è, sicuramente, più frequente osservare identità sessuali più precocemente consapevoli, anche la narrazione a esse dedicata (e destinata) assume e restituisce la complessità di una prospettiva sincronica della crescita, che «porta a vedere la struttura vitale come convivenza all'interno della persona di varie componenti che coesistono in un sistema di relazioni e di scambi» (Fabbrini, Melucci, 1992, p. 25). Il valore aggiunto della dimensione formativa si manifesta quando è possibile eleggere queste narrazioni «a momenti euristici preziosi e fondamentali, che offrono la possibilità di andare a rintracciare "dilemmi disorientanti" [...] che possono innescare un processo di re-visione riflessiva delle proprie premesse di fondo» (Galimberti, 2016) rispetto a un'esperienza che mette in crisi la consistenza e la tenuta della visione del mondo e della vita.

Le rinnovate narrazioni della maschilità rendono l'età adolescenziale un percorso formativo che condurrà i protagonisti verso una nuova visione di genere sul mondo: il punto di vista sugli eventi si emancipa dalla prospettiva infantile e, al contempo, aspettative e aspirazioni reinterpretano le caratteristiche conformative e più tradizionali.

Le *webseries*, ancora meglio e di più delle narrazioni tradizionali, si configurano, oggi, come un prodotto estremamente rappresentativo di quel racconto formativo di genere dell'adolescenza che, come si è visto, risponde «a quei bisogni di narrazione che non sono mai mancati ma che, piuttosto, sono mutati nel tempo e in relazione ai momenti tecno-mediali della storia sociale» (Artieri Boccia, Gemini, 2016, p. 3). Le *webseries* si configurano, pedagogicamente, in una triplice dimensione, come: prodotto narra-

tivo testimoniale della pluralità, dispositivo formativo per gli adolescenti soprattutto e campionario di ricerca di inedita rilevanza, dal momento che, rispetto alla rappresentazione delle maschilità, «in queste narrazioni vengono mostrate competenze, gusti sottolineando la potenzialità comunicativa dei pubblici connessi [...] per costruire una narrazione più intima legata al vissuto individuale» (Zurovac, 2016, p. 167), ibridando linguaggi, immagini, rappresentazioni e promulgando pratiche identitarie e relazionali.

2. Dispositivi formativi nelle narrazioni contemporanee

La maschilità, per diventare oggetto narrativo condivisibile, deve esplicitare dei motivi ricorrenti che, attraversando le epoche narrative più disparate (Eco, 1984), la rendano riconoscibile come tale. Per ragioni di sintesi, ma anche di rilevanza, i due *topoi* narrativi che si utilizzeranno per esplorare la messa in discussione operata dalla pluralizzazione dei modelli, riguardano il nesso tra genere maschile e gli orientamenti sessuali e quello tra genere maschile e le corporeità. Nel discorso retorico fondato sulla singolarità dell'identità maschile questa viene definita, quasi sempre, dallo sguardo eterocentrico e da una visione univoca delle caratteristiche corporee adottate come criteri selettivi. L'attenzione pedagogica, però, per riconoscere e oltrepassare criticamente le traiettorie formative degli adolescenti contemporanei ha bisogno di approfondire le unicità dei soggetti e non può, dunque, essere limitata dai paletti delle aspettative eteronormate e di un'estetica canonica.

La sintesi analitica che segue estrapola i suoi esempi narrativi da due *webseries* (*SKAM Italia* e *Élite*) tra quelle di maggior successo e diffusione sulla piattaforma Netflix¹. I confronti tra due personaggi che ricostruiscono la propria maschilità all'interno di una relazione omosessuale e tra altri due che lo fanno attraverso il rapporto con le loro corporeità non conformi, vanno intesi come rappresentativi delle caratteristiche di buona parte dei personaggi maschili contemporanei nel genere narrativo del *teen drama*, i cui focus ruotano, in maniera più esplicita di altri, intorno al tema della pluralità delle identità sessuali, rappresentando le relazioni sentimentali e sessuali fuori da un immaginario retoricamente romantico (Burgio, 2021).

Le due serie in oggetto, proponendo due modalità narrative per certi versi molto distanti tra loro, permettono di evidenziare una gamma ampia

¹ Netflix è il sito di streaming che attualmente offre la maggiore presenza di tematiche esplicitamente relative alle questioni della pluralità delle identità di genere, con un totale, ad esempio, di 155 personaggi queer e non binari (cfr. <https://assets.glaad.org/m/114d72edf8a779a6/original/GLAAD-2022-23-Where-We-Are-on-TV.pdf>).

di maschilità in cui i vari soggetti possono posizionarsi, sulla base delle loro scelte formative.

Per poter interpretare la pluralità delle maschilità come istanze formative, è, innanzitutto, necessario disporre di specifici elaboratori in grado di funzionare da reagenti pedagogici per l'analisi dei cambiamenti ipotizzabili. Vergogna e trasgressione sono, rispettivamente, i due elaboratori individuati che si trasformano, pedagogicamente, nei loro "prodotti di reazione" con l'avanzare narrativo del processo di autodefinizione della maschilità dei protagonisti. Mentre *SKAM Italia* caratterizza i suoi protagonisti maschili all'interno di un'adolescenza "ordinaria" (Maltese, 2023), *Élite* fa ricorso, più facilmente, agli eccessi e alla drammaticità, in questo caso volutamente stereotipati, di questa stagione formativa della vita. La narrazione della vergogna e della trasgressione, come specchi di normalità ed eccessi adolescenziali, indirizzano l'analisi verso la «pedagogia di ciò che è direttamente osservabile, che è frazionabile e che, soprattutto, rivela i legami con altre frazioni» (Demetrio, 2020, p. 85). Sono le pietre di inciampo per quella micropedagogica attenzione al particolare, alle soggettività, agli specifici ambienti di vita che invitano «a soffermarsi sull'irrelevante apparente o sull'evidente, che non si palesa se non ingrandendolo» (*Ibid.*, p. 85) tramite l'analisi di quelle circostanze che contestualmente, e rispetto alle specifiche storie personali, suscitano eventi di carattere formativo.

In *SKAM Italia* ogni protagonista è portato, dal proprio personale romanzo di formazione, ad attraversare la sua più grande vergogna, «il sentimento numero uno dell'adolescenza, ammesso nel titolo [originale norvegese] a mo' di primo step per superarla» (Pedrazzi, 2020). Nello specifico dei due personaggi maschili principali, Martino ed Elia, la vergogna si esprime in quel senso di inadeguatezza e imbarazzo che trova la sua genesi nel confronto, inizialmente perdente, con i modelli preordinati di una maschilità che li prevederebbe eterosessuali e con una corporeità iper-virile. La vergogna, per i due adolescenti, è un sentimento che diventa pedagogico nel momento in cui trova la sua spiegazione proprio nella risoluzione di una presunta idea di maschilità limitante ed escludente.

L'indagine autoformativa condotta dai due personaggi circa la propria identità adolescenziale in costruzione può compiersi solo scontrandosi con tutti quei fattori che contribuiscono alla ri-significazione operata dalle transizioni biografiche in cui il non detto e il non agito hanno la stessa valenza emotiva dell'azione vera e propria.

La storia di Martino, nella seconda stagione della serie, è quella di un adolescente che scopre la propria omosessualità attraverso l'incontro con un ragazzo in un contesto etero-normato che oscilla tra gli esempi più classici di mascolinità egemonica e quelli che, pur riproducendo stili e routine dominan-

ti, non incarnano lo stereotipo, mostrandosi flessibili e aperti. Questa pluralità di scenari della socializzazione tra pari e di modelli identitari risulta, senz'altro, rappresentativa della contemporaneità in cui si svolge la storia, ma assume il suo ruolo di reagente formativo proprio grazie alla vergogna che Martino, inizialmente, prova nel mettere a fuoco i propri sentimenti nei confronti del suo migliore amico. In questo contesto narrativo, la strategia formativa seguita dal protagonista è quella dell'auto-inganno: spostando l'oggetto del proprio desiderio sulla fidanzata dell'amico si convince di salvare un'immagine di sé come maschio "regolare". La rottura dell'immagine maschile al singolare, in questo caso, avviene con l'incontro improvviso con Niccolò e il suo conseguente innamoramento.

Caratterizzandosi, in un primo momento, come una "follia", l'evento ha tutte le carte in regola per determinare un apprendimento trasformativo rispetto alle presunte consapevolezza di genere. Il dilemma disorientante di fronte al quale è messo Martino si approfondisce attraverso l'incontro-scontro con ulteriori modelli di maschilità omosessuale a cui il ragazzo sente di non appartenere, come quello del Professore di Educazione motoria o quello di Pietro, l'attivista queer. L'elemento centrale che porterà Martino ad armonizzare un orientamento sessuale giudicato in contrasto con la propria identità maschile è rappresentato dalla relazione e dalla scoperta del sesso con Niccolò. Riprendendo la lezione foucaultiana che vuole la sessualità come luogo di conoscenza e verità a partire dalle relazioni che la attraversano e la costituiscono come oggetto di sapere (Foucault, 1976), il racconto del rapporto che i due ragazzi costruiscono tra le loro corporeità e i loro desideri diviene pedagogico rispetto all'(auto)conoscenza delle loro maschilità come esperienza che travalica le definizioni.

Elia è l'altro personaggio principale della serie che prende coscienza delle proprie fragilità e si concede di affrontarle, ricomprendendole in un paradigma del maschile che le avrebbe escluse per definizione. La quinta stagione di *SKAM Italia* mette, coraggiosamente, in scena una ulteriore decostruzione dei valori tradizionalmente associati alla maschilità quando viene fatta coincidere, prevalentemente, con la virilità. Qui l'indagine formativa del protagonista è condotta in maniera, prevalentemente, introspettiva all'interno della propria sensibilità di genere. Elia sperimenta la vergogna per il proprio corpo e per il proprio pene, in particolare. Che sia perpetua o subita, la percezione della "maschilità tossica", come lo stesso Elia arriverà a definirla, e le pretese sociali standardizzate sono le spinte formative che, nel racconto, consentono al ragazzo di focalizzare sempre più l'attenzione sulla complessità delle emozioni maschili, date troppo spesso per scontate (Maltese, 2023). Come spesso accade, i prodotti di una reazione formativa, a loro volta, possono innescare altre reazioni, anche concomi-

tanti, ed è su questa linea interpretativa che è possibile cogliere e significare, pedagogicamente, l'allontanamento di Elia dai luoghi comuni e dalla stigmatizzazione sociale attraverso un progressivo percorso di consapevolezza.

Se nelle storie dell'esplorazione identitaria della maschilità di *SKAM Italia* la presa di distanza dai modelli più stereotipati è il formativo punto di arrivo, in quelle di *Élite* può essere considerato il presupposto che conduce a un analogo percorso soggettivante. I *topoi* narrativi più canonici come i problemi di cuore, il *coming of age* e il conflitto intergenerazionale trovano nella linea editoriale esplicitamente libertina della serie un'aderenza alla realtà adolescenziale ancora maggiore, per la loro declinazione al maschile.

Il tema, solo in apparenza dato per scontato, dell'affermazione di nuove identità di genere assume rispetto a quelle afferenti alle maschilità, anche in questo caso, le caratteristiche narrative della progressiva presa di coscienza di un gruppo di ragazzi che scoprono di *sapere poco di sé, del proprio posto nell'universo, e sono inquieti perché vogliono sapere di più* (Freire, 1971).

In questo caso, il reagente pedagogico individuato è rappresentato dalla trasgressione alla base della ribellione comportamentale tipica e costitutiva di ogni adolescenza durante la quale le condotte devianti e sopra le righe sono un mezzo per cercare sé stessi e il proprio posto nel mondo. In secondo luogo, la trasgressione orienta i protagonisti di *Élite* nella direzione di una ribellione più specificamente rivolta verso il modello della maschilità adulta. Sul piano dell'identificazione di genere, la generazione precedente si presenta come ambigua, intollerante, e marginalmente educativa nei confronti dei giovani maschi che scelgono, in più occasioni, di non riconoscersi. L'ambiente scolastico e quello familiare, rigorosamente impostati sulla competizione e l'esclusione, contribuiscono al perpetuarsi di modelli della maschilità escludenti (Marone, 2006; Guerini, 2022), così, lungo l'arco delle sei stagioni finora trasmesse, viene rappresentata l'emersione di alcune identità maschili che, per contrapposizione, provano a liberare quei modelli da prove di forza e affermazioni unidirezionali.

La prima stagione ha inizio con la morte di una studentessa di cui non si conosce l'identità. L'evento, riletto alla luce di quanto accadrà ai protagonisti, può, simbolicamente, raccontare la morte della presunta innocenza infantile, e con essa dei modelli di una maschilità ingenua. Una morte tanto complessa da affrontare quanto necessaria all'evoluzione di quei modelli. La pluralità delle maschilità in *Élite* è leggibile anche tramite «la femminilizzazione, l'esposizione al giudizio del corpo maschile, la “sofferenza del maschio”, i “costi” della virilità, la fine del “dividendo maschile”» (Donnaliso, 2012) che innesca il processo di costruzione dei modelli di una ses-

sualità non binaria, spregiudicata, deviante dalla norma, contro i quali, da sempre, sono state spese notevolissime energie da parte dei fautori dell'*ortodossia maschile* (Bellassai, 2011). L'omosessualità, ad esempio, nella scuola in cui è ambientata la serie non è più un tabù e, dunque, nemmeno l'eccezione alla regola eterocentrica, ma una delle opzioni possibili che mette, fin dall'inizio, i protagonisti nella condizione di doverla prevedere anche nell'approccio a una nuova conoscenza. Non sarà tanto, infatti, la scoperta e consapevolezza del proprio orientamento sessuale a fare da impalcatura formativa per la maschilità di Omar e Ander, pusher di periferia il primo e cliente benestante al primo acquisto il secondo. Non dover più spendere tutta l'attenzione sul travagliato percorso di accettazione, la narrazione si può concedere di raccontare i due ragazzi come i più "adulti" del gruppo. La scelta di voler raccontare la formazione proprio della loro relazione attraverso alcune delle scene sessualmente più esplicite sembra voler rispondere, sul piano pedagogico, al *gap* ancora presente tra una realtà ormai riconosciuta e consolidata e la sua scarsa rappresentazione palese nei prodotti narrativi dedicati agli adolescenti. Dal linguaggio utilizzato sulle app di incontri all'inesperienza sessuale, passando per il conflitto generazionale e quello interculturale, vengono messi in scena quei dettagli più "concreti" delle difficoltà relazionali tra maschi, difficilmente visibili altrove. Il retroscena formativo risulta così, prevalentemente, legato al ritratto schietto che la narrazione ricostruisce di questi due giovani maschi del nuovo secolo. La loro enfasi adolescenziale nel voler provare tutto e subito sarà la risposta formativa al rifiuto da parte dei genitori di Omar che, per la loro cultura di appartenenza, non lo ritengono abbastanza maschio; i due ragazzi, infatti, intraprenderanno una convivenza, prima ancora di aver terminato l'ultimo anno di scuola. La scoperta e sperimentazione della maschilità da ogni angolazione alternativa porterà il ragazzo palestinese a lavorare in discoteca e a travestirsi per il puro desiderio di libertà rifiutando, coscientemente, i modelli predeterminati della maschilità familiare, non più sufficienti a orientare la sua crescita, e anche quelli del fidanzato, suo coetaneo, che esprimono la ricerca di una maschilità più discreta ma, non per questo, anche più conformativa. L'entrata in scena del personaggio di Patrick è l'espediente che introduce ulteriori gradi di complessità alla narrazione del maschile.

Tre ipotesi differenti di maschilità si legano in una tormentata relazione e si fanno racconto del poliamore, realtà sentimentale in aumento anche tra i giovanissimi (Grande, Pes, 2018). Poliamore e bisessualità diventano pilastri formativi dell'identità tanto da essere riproposti dallo stesso personaggio di Patrick quando, più avanti nella serie, intreccerà prima una relazione con Ivan, un ragazzo alle prese con la scoperta del proprio orientamento

bisessuale, e poi avrà un rapporto sessuale con Cruz, il padre di Ivan che si troverà a fare i conti con analoghe scoperte in età così diverse. Al netto dell'intreccio al limite della *soap opera*, l'evoluzione dei tre personaggi con le loro maschilità in formazione non fanno che confermare l'ipotesi pedagogica di una ricerca di sé stessi che passa, anche, dal riconoscimento del proprio desiderio; un aspetto non banale (ma spesso banalizzato) della costruzione dell'identità maschile. Anche i triangoli amorosi non omoerotici affrontati dalla narrazione restituiscono spunti di discussione pedagogici e sociali sulla revisione dei tratti più possessivi della maschilità tradizionale (Mapelli, 2022).

Marcare così tanto l'accento sulla loro sessualità adolescenziale, liquida e ambigua, tanto disinvolta quanto irresponsabile, diventa per i personaggi maschili il modo prevalente con cui relazionarsi e gestire le amicizie e la socialità. È quanto accade, e difficilmente potrebbe essere diversamente, anche nella storia di Nico, uno studente che ritorna nella scuola dopo aver ottenuto i nuovi documenti declinati al maschile e completato, almeno per il momento, il proprio percorso di affermazione di genere intrapreso da giovanissimo, grazie al supporto educativo dei genitori. Oltre a rilanciare il controverso tema del transgenderismo in adolescenza, il personaggio di Nico testimonia, qui, un percorso di formazione alla maschilità che non è solo, o prettamente, individualistico. Nico (così come Elia in *SKAM Italia*, ma in maniera ancora più esplicita) non deve soltanto acquisire lo status di maschio ma anche vederselo riconosciuto dagli altri. Un percorso formativo che, stavolta, implica e coinvolge prima gli altri e poi sé stesso per conseguenza. Nico, infatti, sa bene cosa voglia dire per lui essere maschio e attraverso quali modalità personali, relazionali e sociali volerlo esprimere; diventa consapevole, probabilmente più facilmente degli altri, del carattere costruttivista ed evolutivo della maschilità grazie al percorso affrontato sul proprio corpo. Con il suo ritorno a scuola, sono gli altri a dover essere formati verso il riconoscimento di un'ulteriore forma della maschilità.

Formazione che la serie mette in scena, prevalentemente, attraverso le relazioni amicali ma soprattutto sentimentali che il ragazzo intrattiene con i personaggi femminili. Mentre la socializzazione tra maschi risulta, stranamente, meno problematica sono gli approcci di Nico con Ari a rendere conto della complessità relazionale e di una transfobia non sempre immediatamente riconoscibile. La ragazza, infatti, pur mostrandosi interessata e, forse, attratta da Nico, non riesce a vederlo come maschio completo e, in più di un'occasione, lascia prevalere le sue curiosità poco rispettose dell'identità di chi ha di fronte, con continui riferimenti al passato femminile di Nico. Il suo corpo è, ancora una volta, l'unica certezza che il ragazzo ha della propria maschilità e diventa, di conseguenza, il fulcro di ogni sua

relazione e l'oggetto di interesse, a volte simbolico a volte meno, per i suoi ulteriori traguardi formativi. All'interno della sua prima relazione di maschio eterosessuale, Nico si troverà ad apprendere e insegnare la propria sessualità. Anche in questo caso, sono i dettagli concreti della quotidianità di un ragazzo FtM a rendere la narrazione non solo uno sguardo formativo sulla realtà, ma anche fonte di identificazione e riconoscimento per tanti adolescenti reali.

Una narrazione in cui i corpi nudi, per lo più dei personaggi maschili, sono frequentemente presenti esplicita il messaggio di una formazione incarnata della maschilità (Mantegazza, 2008; Burgio, 2020) dove anche il nudo è proprio un elemento voluto e ricercato, perché significativo e necessario, tanto nella rappresentazione filmica quanto nelle scelte narrative dei protagonisti. Il racconto delle esperienze sentimentali, così come quello dei rapporti occasionali, in entrambe le serie prese in esame, e non soltanto attraverso i loro personaggi principali, viene potenziato dalla dialettica estetica che si sposta molto a vantaggio della rappresentazione del corpo maschile.

L'elenco dei personaggi che nelle due serie trovano nella rappresentazione del proprio corpo il principale oggetto di discussione della propria maschilità in formazione sarebbe lungo e talmente articolato da richiedere un ulteriore approfondimento. Ciò che è possibile sintetizzare, guardando alle storie di formazione di Edo in *SKAM Italia* e di Guzman, suo corrispettivo in *Élite* o alle insicurezze relazionali di Giovanni e Polo, è la maggiore efficacia pedagogica che queste assumono attraverso l'esposizione dei corpi dei ragazzi, rispetto al pudore della narrazione televisiva generalista di un passato anche prossimo. Proporre, in questi termini, una fotografia più nitida e digitale di una generazione di maschi adolescenti può rivelarsi un'operazione dagli impliciti risvolti pedagogici perché si assume l'onere di interloquire con il invitato di pietra di buona parte dei discorsi pedagogici sulla maschilità: quello della sessualità delle nuove generazioni. La visibilità del nudo intenzionale e dei rapporti sessuali espliciti prova a suggerire alla riflessione pedagogica che il progressivo sdoganamento della differenza richiede una sua rappresentazione non più costituita dal solo discorso. Se il mondo della sessualità adolescenziale si fa sempre più consapevole, fluido e inclusivo delle tante possibilità dello spettro di preferenze, di orientamenti e di maschilità, anche il sesso va rappresentato per promuovere fattori protettivi, limitare e contenere stereotipi e pregiudizi e rispondere meglio ai nuovi bisogni pedagogici di tanti ragazzi con una propria e libera identità (Corriero, 2022).

3. Quando la pluralità irrompe sullo schermo

Élite apre, provocatoriamente, la sua prima stagione con un chiaro posizionamento nei confronti di ciò che non è conforme: “*perché dobbiamo dargli un nome o un’etichetta? Le etichette sono per i vestiti. Quando in un ecosistema viene introdotta una specie diversa, lo altera sempre*”. Se l’ecosistema in questione è rappresentato dal mondo formativo di un adolescente contemporaneo, l’elemento di una nuova concezione della maschilità agisce come variabile innovativa in grado di generare una trasformativa rottura multidimensionale: tra sé e sé in senso diacronico; tra sé e gli altri in senso sincronico; con gli schemi sociali e con i modelli identitari in senso sistemico.

I termini formativi emergono, perciò, insieme alla maschilità dei protagonisti, se intesa come quella sempre più consapevole autodefinizione del proprio sé e del proprio ruolo sociale e relazionale.

Prendendo in considerazione la rottura del paradigma della maschilità al singolare come il filo conduttore che consente l’accesso alle categorie di analisi proposte, una prima grande crepa che il complesso della pluralità propone è rintracciabile proprio nei canoni narrativi più tradizionali della sua rappresentazione. A vario titolo, e in ognuna delle due serie secondo lo stile che esprimono, un primo punto di rottura narrativa si incontra nella redistribuzione delle immagini che rappresentano il genere. La pluralità del maschile contemporaneo, per essere raccontata, ha bisogno di passare anche (e in alcuni casi, come si è visto, molto) attraverso la fisicità dei suoi protagonisti. L’esposizione del corpo perfetto, seminudo e desiderabile non è più un tratto stigmatizzante della narrazione del femminile. In una sorta di nemesi narrativa, l’estetica visiva del maschile assume una rilevanza senza precedenti (Armelli, 2022), fino a sfiorare, per certi versi, quell’oggettificazione che rischia di confermare i paradigmi neoliberalisti sulla corporeità, senza ridiscuterli veramente.

Uno sguardo doverosamente critico deve, però, accompagnarsi sempre anche a quello più pedagogico, capace di intravedere quanto possa esserci di formativo nella rappresentazione scenica delle corporeità maschili. I sempre più frequenti baci e rapporti omosessuali esplicitamente inscenati, ad esempio, non hanno solo lo scopo di suscitare un voyeuristico scalpore mediatico. Quando sono ben inquadrati all’interno di una trama tesa a indagare i turbamenti e le difficoltà a riconoscersi come maschio (pur amando un altro maschio) racchiudono tutto il senso formativo di un corpo che esplora, conosce e sperimenta le differenti possibilità che questo mette a disposizione del soggetto.

E, ancora, il concetto di maschilità, per declinarsi al plurale in adolescenza, ha bisogno di essere raccontato attraverso gli eventi che contribuiscono alla sua formazione, molto più che attraverso la retorica della crisi dei modelli o della polarizzazione sulla dicotomia maschio/non-maschio che si limiterebbero a definirla. Ciò che le due serie (e con loro buona parte dei *teen drama* qui denominati di seconda generazione) rendono palese è l'impiego di quella *grammatica dell'azione* (Laffi, 2018) solo grazie alla quale è possibile liberare le storie degli adolescenti dalle categorie interpretative del mondo adulto, inattuali nel cogliere la complessità e la varietà delle loro sfaccettature. Come questo breve *excursus* nel mondo della narrazione seriale ha provato a dimostrare, la pluralità della maschilità in adolescenza si costruisce su un'interrogazione costante e introspettiva che porta i ragazzi a mettersi alla prova nel mondo.

La gran parte dei personaggi adulti presenti nelle due serie in questione mostrano come i loro posizionamenti generazionali circa le questioni delle maschilità al plurale siano alquanto distanti da quelli degli adolescenti e come la pluralità stessa diventi, invece, per i giovani un contenitore naturale del loro desiderio evolutivo di identificazione adolescenziale.

L'ipotesi, che si sta qui concretizzando, di una narrazione della pluralità del maschile contemporaneo che, oltre a testimoniarla, la amplifichi e la alimenti soprattutto per le giovani generazioni, comporta una lettura interpretativa delle narrazioni proposte non tanto come esempi della distruzione totale di un sistema di riferimenti culturali, sociali ed educativi, quanto, piuttosto, come la trasformazione che in esso avviene; una trasformazione che, indubbiamente, determina un cambiamento delle forme attraverso le quali si manifestano e attraverso le quali è possibile conoscerle e indagarle, ma nelle quali le precedenti attribuzioni del maschile al singolare non perdono tutti gli aspetti che lo caratterizzano. Secondo questo schema interpretativo, l'irruzione del paradigma della pluralità provoca, nelle singole storie formative di ogni personaggio preso in considerazione, una rottura tra le componenti identitarie della propria maschilità oggettivata dal contesto sociale di riferimento e quelle riconoscibili come soggettivanti.

Per i personaggi di *SKAM Italia* si tratta di una rottura che avviene tra un prima e un dopo la scoperta di una propria altra maschilità possibile, per quelli di *Élite* è una rottura con i luoghi comuni della narrazione della maschilità. Entrambe le situazioni trovano un comune denominatore pedagogico nella relazione con il limite che la definizione in un'identità, per quanto fluida, sempre comporta. Potersi riconoscere come maschi significa, anche, posizionarsi all'interno di quei limiti che definiscono quel riconoscimento rispetto ad altri. La grande differenza introdotta dalla pluralità consiste nel fatto che quei limiti, non essendo più univocamente predefiniti, non

vanno ricercati, come vorrebbe la tradizionale narrazione adolescenziale, ma per lo più esperiti e testati in prima persona. Attraverso meccanismi analoghi, la vergogna e la trasgressione si propongono come sfide formative per i soggetti narrati proprio perché li spingono a confrontarsi con la costruzione di quei limiti identitari. È grazie alla vergogna verso un'identità percepita come non aderente ai limiti prestabiliti della maschilità che in Martino, Elia e negli altri ragazzi di *SKAM Italia*, cresce il desiderio di nuove definizioni; ed è mediante il ricorso a comportamenti che trasgrediscono le norme sociali e comportamentali della maschilità, che Ander, Omar e Nico fanno propri nuovi limiti identitari meno definiti e definitivi. Proprio perché si tratta, in tutti i racconti, di limiti innovativi, difficilmente rintracciabili nei modelli maschili più "tradizionali", per gli adolescenti della generazione Z il percorso formativo alla maschilità non può prevedere il confronto e nemmeno lo scontro con le figure adulte di riferimento. Per sopperire a questa mancanza che, inevitabilmente produce un deficit educativo (Burgio, 2008), i ragazzi trasformano il conflitto in una ridefinizione dei confini relazionali, tra i generi e le generazioni. Si potrebbe azzardare che la pluralità, diventando un orizzonte identitario attuabile, renda l'autodefinizione di maschilità la sola misurazione possibile di sé stessa.

Si è detto anche che la sessualità fluida degli adolescenti, intesa come esperienza concreta, giochi per i protagonisti dell'analisi un ruolo di fondamentale importanza per l'accesso alla propria definizione di maschio.

È opportuno ribadirlo attraverso qualche specifica in più. A differenza della maggior parte di quelli femminili, tutti i personaggi maschili delle due serie si trovano ad affrontare situazioni più ampie e diversificate sul piano delle esperienze sessuali. Il carattere di promiscuità di queste esperienze ha, certamente, a che fare con un tratto fisiologico dell'adolescenza a cui si riferisce, ma chiama anche in causa qualche riflessione critica circa il legame tra genere maschile e orientamenti sessuali. La declinazione al plurale della maschilità si oppone, per forza di cose, alla norma eterocentrica che la unificava al singolare. Definire questo passaggio nei termini di una transizione discontinua tra paradigmi definitivi, non porta solo a considerare sempre più paritari i diversi orientamenti sessuali, ma anche a rendere meno definitive le scelte identitarie che li determinano. La possibilità di attraversare più esperienze sessuali, anche tra diversi orientamenti, garantita proprio dalla pluralità, rende questi "sconfinamenti" formativi. In alcuni casi questo prendere forma consiste in una conferma della propria appartenenza maschile come succede ad Elia e a Nico, attraverso le loro prime esperienze eterosessuali. La "prima volta" dei due ragazzi (almeno quella che viene rappresentata) è caratterizzata dal ritardo rispetto a quella dei coetanei, perché arriva solo in seguito alla possibilità soggettivante di po-

tersi definire maschi. In entrambe le storie, le sembianze esteriori della maschilità non sono state sufficienti ai due protagonisti per vedersi riconosciuto a priori il tradizionale orientamento eterosessuale della maschilità, anzi la caratteristica dello sfasamento temporale genera l'attribuzione equivoca, da parte degli altri, di un orientamento differente.

Elia verrà sospettato di omosessualità per i suoi reiterati tentativi di sottrarsi ai rapporti sessuali con le ragazze; allo stesso modo l'eterosessualità di Nico verrà messa in discussione dall'assenza genetica degli attributi sessuali maschili e, in entrambi i casi, sarà solo la concretizzazione dell'esperienza sessuale a verificare per i due ragazzi il riconoscimento della propria maschilità. L'esperienza sessuale non è sempre un banco di prova del proprio orientamento e della concordanza di questo con la propria immagine di maschilità. Nella storia formativa di Martino, come in quella di Ivan attraverso espedienti narrativi differenti, la sessualità esperita o rifuggita è il viatico per la scoperta di nuovi orizzonti identitari possibili.

Accade a Martino quando i suoi sentimenti nei confronti del migliore amico erano governati dalla vergogna, all'inizio della serie. Seguendo la strategia dell'auto-inganno il ragazzo prova a direzionare la propria attrazione nei confronti di Eva e poi di Emma, non riuscendo, però, a completare fino in fondo l'esperienza. Di contro, la naturalezza con cui riesce a sperimentare il sesso con Niccolò sancisce il passaggio verso la nuova identità maschile.

E accade a Ivan quando, alla sua comparsa nella serie, attira subito l'attenzione di Patrick, un ragazzo dichiaratamente gay. Nella scena che funge da incipit per la storia che vedrà protagonisti i due ragazzi, Patrick, già esperto di quel tipo di approcci, segue Ivan nelle docce della scuola (dove aveva avuto inizio anche la storia con Ander e Omar qualche stagione prima). Questa volta Patrick, da oggetto del desiderio di una coppia diventa il soggetto desiderante nei confronti del nuovo arrivato.

Ivan, accortosi degli sguardi interessati da parte del nuovo amico, con una delicatezza che non troverebbe spazio nella concezione tradizionale della maschilità omofoba, chiarisce il proprio orientamento come non gay (e non eterosessuale) accordando all'altro ragazzo, comunque, il permesso di guardare quello che vuole del suo corpo nudo sotto la doccia, perché non gli importa. Inizialmente sicuro della propria sessualità, Ivan non ha problemi a condividere il letto con l'amico e neanche a manifestargli affetto in maniera fisica. Ancora una volta sarà solo la sperimentazione sessuale a spingere Ivan verso la declinazione al plurale del proprio orientamento, scoprendo, così, l'opzione bisessuale della maschilità.

L'attraversamento degli orientamenti sessuali afferenti alla maschilità viene rappresentata, in entrambi i casi, mediante la discontinuità relazionale

che inevitabilmente provoca e comporta una rottura tra sé e gli altri. Una discontinuità definibile come inevitabile perché i percorsi relazionali intermedi che le storie di vita dei ragazzi percorrono non possono essere assolutamente stabili: il cambiamento legato alla crescita e alla maggiore consapevolezza avviene per Martino e Ivan in un arco temporale che è estremamente breve rispetto alla lunghezza di tempo che i due hanno trascorso seguendo quella singolarità della rappresentazione del maschile che impediva loro di scorgere oltre. Ulteriori esempi del formativo effetto dirompente dell'esperienza sessuale fluida si possono trovare nelle già richiamate sperimentazioni poliamorose di Ander, Omar e Patrick e in quelle omosessuali di Cruz, il padre di Ivan dalla personalità adolescenziale, che fino a quel momento aveva definito la propria maschilità attorno agli stereotipi dell'eterosessualità più esibita e a quelli della virilità omofoba del suo ruolo pubblico di calciatore. Le esperienze sessuali inattese rappresentano l'occasione formativa per la propria definizione di maschilità che viene ridiscussa attraverso un passaggio repentino da uno stato desiderante a un altro. Solo quando la nuova identità assume carattere di stabilità questa pone fine alla forma della maschilità precedente (monogamica e possessiva in un caso, rigida e binaria nell'altro), ma solo per trasformarsi e assumere un nuovo assetto morfologico e relazionale.

L'attrazione al maschile non ha, però, necessariamente bisogno di concretizzarsi in esperienze sessuali reali. Molte delle amicizie tra ragazzi strutturano una sorta di sublimazione della componente erotica dell'omosocialità, prescindendo dall'orientamento sessuale dei protagonisti.

La potenziale attrazione di un ragazzo gay per il suo migliore amico, come quella che sperimenta Martino per Giovanni nelle prime puntate di *SKAM Italia*, può essere disinnescata e affrontata allo stesso modo di una sempre possibile attrazione tra un amico e un'amica eterosessuali, senza che il loro legame profondo rappresenti una minaccia per la maschilità di nessuno dei due. Allo stesso modo, due ragazzi consapevolmente eterosessuali come Guzman e Samuel, in *Élite*, possono stringere un'amicizia profonda, senza bisogno di mettere alla prova l'orientamento sessuale dell'altro per riconoscerlo. Ma anche quando l'amicizia maschile diventa il luogo delle fisiologiche esplorazioni corporee tra adolescenti, come nell'iconica scena della masturbazione reciproca tra Polo e Ander, sarà sempre il legame sentimentale a rappresentare la rete di protezione della loro maschilità.

Se la fluidità delle esperienze emotive, relazionali e corporee proietta gli adolescenti più verso dei *dis-orientamenti sessuali*, la trasformazione della maschilità che ne consegue non deve essere letta, esclusivamente, come un precipitare dall'ordine della singolarità alla pluralità intesa come puro di-

sordine ma va, piuttosto, pedagogicamente compresa come la possibilità propria della soggettività maschile di scegliere tra le diverse opzioni a disposizione, in un continuo tendere verso ciò che, innovandola, renda la sua definizione maggiormente imprevedibile.

Sul versante più esplicitamente sociale la maschilità, nel moltiplicarsi delle sue accezioni, provoca ulteriori rotture tanto con gli schemi sociali di riferimento quanto con i modelli identitari oggetto di pratiche educative più tradizionali e conformative. Il riconoscimento di più ipotesi identitarie della maschilità la espone, inevitabilmente, a una pluralità anche di confronti con le altre componenti dell'identità sociale del soggetto, come la classe sociale o l'appartenenza culturale. Lo sguardo intersezionale (hooks, 2020), qui solo brevemente introdotto, trova il suo presupposto nella constatazione di quanto oggi nella narrativa si esprimano, contemporaneamente, rappresentazioni connesse a categorie identitarie differenti, la cui valenza simbolica e rappresentativa è intrinseca alla complessità del tessuto sociale in cui si contestualizza. Giusto per riferirsi a qualche esempio, tra i più espliciti e comunemente affrontati nelle narrazioni, in *Élite* dove la differenza di classe è uno dei pilastri narrativi portanti i personaggi che esprimono una maschilità più queer si distinguono, particolarmente, anche in base al contesto di provenienza. Se da un lato sembrerebbe quasi che Patrick possa permettersi molto più di Omar espressioni eccentriche e visibili della propria differenza grazie al suo essere bianco, ricco e attraente, dall'altro (come si vede nella mini-stagione extra che approfondisce la storia del suo personaggio) i privilegi del suo status sociale non rappresentano un lasciapassare per l'inclusione anche familiare. È piuttosto la cifra dell'indifferenza a far sentire il ragazzo incompreso, molto più che accettato. Viceversa, sulla definizione identitaria di Omar, giocherà molto il peso della sua appartenenza culturale eteronormativa, come si è già avuto modo di discutere.

La valenza pedagogica di una lettura che comprenda la formazione della maschilità in un'ottica intersezionale si esplica a più livelli. Prioritaria risulta l'individuazione delle differenze simultaneamente coinvolte nella definizione di un personaggio, così come di quelle evidentemente omesse: osservare in particolare la rilevanza simbolica della loro presenza/assenza permette di dare loro pari rilievo. Un secondo livello di riflessione pedagogica consiste nel prendere in considerazione queste categorie nella loro dinamicità storico-culturale mettendole, dunque, in relazione critica con i fattori formativi ed educativi rilevanti. L'analisi pedagogica, grazie all'apporto intersezionale, potrà, inoltre, evitare un'interpretazione essenzialista delle categorie rilevate e ampliare lo spazio delle spiegazioni contestualizzate dell'unicità delle singole storie di vita e di formazione.

Così facendo, l'interpretazione pedagogica innescherà un movimento di distinzione e di feconda rottura fra espressioni e percezioni della maschilità individuali e collettive.

Altro esempio di rottura con gli schemi sociali a opera della pluralizzazione delle espressioni della maschilità si ritrova nel già esplorato campo dei desideri e delle esperienze poliamorose. Prescindendo dalle questioni strettamente legate all'orientamento sessuale, i diversi esempi di relazioni aperte, più o meno stabili, portano alla ribalta visioni di una maschilità di volta in volta condivisa, amplificata e ricercata, come un chiaro segnale dell'insufficienza della singolarità.

Per concludere questa carrellata di insieme sui punti di rottura che insistono da più parte nell'erosione dei modelli più tradizionali, la tanto discussa e super rappresentata fluidità di genere adolescenziale può essere colta anche nelle ricadute che il suo impatto ha sulla costruzione di nuovi modelli identitari. Se le storie prese a pretesto della presente analisi si potessero guardare senza conoscere il genere di appartenenza dei protagonisti non sarebbe difficile riconoscere i tratti caratteriali e comportamentali di molti personaggi come molto più neutri sul piano della tradizionale identificazione della maschilità o, in più di un caso, addirittura più vicini alla tradizionale narrazione del femminile. Naturalmente il fatto che la fragilità emotiva, l'insicurezza nei confronti del proprio corpo adolescenziale, l'inesperienza sessuale o i costanti dubbi sulle scelte relazionali da compiere assumano le caratteristiche predominanti nella descrizione di molti personaggi maschili non è il frutto di una modificazione "genetica" degli adolescenti contemporanei e nemmeno l'esito di percorsi educativi "inefficaci". La vera novità è insita in un ammodernamento delle rappresentazioni che oggi possono concedere più spazio a tratti che hanno, da sempre, accomunato le adolescenze maschili a quelle femminili esclusivamente in virtù della rottura del paradigma della singolarità della maschilità.

4. Oltre i titoli di coda: suggestioni di ricerca

Per cogliere tutta la rilevanza sociale, culturale e formativa delle nuove definizioni identitarie ogni ambito disciplinare coinvolto ha bisogno di sviluppare nuove categorie interpretative. Il compito consegnato dalla complessità della riflessione sulle questioni educative alla pedagogia di genere e dell'adolescenza non è di poco conto e ha bisogno di svilupparsi seguendo più direttrici di ricerca.

Quelle attuabili attraverso l'analisi delle narrazioni seriali sul web sono, evidentemente, solo un campione parziale ma, per le peculiarità esposte in

apertura, decisamente ricco di suggestioni che si proverà in sede conclusiva soltanto a elencare, lasciando il più ampio margine possibile alla loro ridefinizione e ulteriori ampliamenti.

Innanzitutto, per andare incontro alla fenomenologia delle maschilità adolescenziali contemporanee è necessario, più che mai in passato, sospendere lo sguardo adultocentrico ancora fortemente condizionato dal paradigma della singolarità. Sospensione che, pedagogicamente, si attiva attraverso il suo sdoppiamento: allo sguardo adulto, indispensabile per conoscere, va accompagnato quello adolescenziale che permette di riconoscersi perché «come i protagonisti delle storie, anche i loro fruitori (e potenziali nuovi narratori) devono considerarsi in continua crescita e disponibili ad ogni cambiamento. E ciò non solo perché il mondo del possibile è sempre più ampio del mondo reale, ma anche e soprattutto perché l'esistenza va considerata una continua adolescenza, pena la perdita del significato stesso della vita» (Bellatalla, 2006, p. 51).

Solo conoscendo e riconoscendo la complessità dei mondi narrativi delle *webseries* è possibile cogliere, in quelli riguardanti le maschilità, la duplice natura di narrazioni statiche e dinamiche allo stesso tempo. Da una parte, infatti, le *webseries* si rivelano capaci di vivificare la narrazione adolescenziale nei mutamenti socio-culturali dell'epoca attuale aggiornandola, costantemente, secondo le temperie culturali e le esigenze commerciali imposte dalla società, riuscendo, così, a misurarsi con le caratteristiche dei soggetti che raccontano e con le richieste del proprio pubblico. Dall'altra, la natura seriale della specifica narrazione ripropone la tendenza alla ripetizione grazie alla quale «avviene una sorta di sovrapposizione, che non è mai uno schiacciamento, tra il tempo della serie e il tempo della visione, tra la chiusura del racconto e l'apertura di ciò che, come nella vita, si ripete potenzialmente all'infinito. Ed è proprio il carattere sempre potenziale della conclusione un altro tratto specie-specifico del racconto seriale, ovvero il fatto che la conclusione viene sempre, di volta in volta, spostata in avanti, che il compimento è sempre da venire anche quando c'è, ovvero quando narrativamente (e produttivamente) la serie si conclude. Detto altrimenti, si può cogliere nei racconti seriali un'intrinseca apertura all'imprevedibile» (Maiello, 2020, p. 234) di sostanziale assonanza con il discorso pedagogico.

Di qui la possibilità per le *webseries*, e per i *teen drama* ancor più specificamente, di rappresentare un campo di ricerca innovativo rispetto, ad esempio, a una:

- rivisitazione dell'iconografia formativa che rispetto alle questioni di genere e della sessualità risulta ancora più moralistica che educativa e rispetto a quelle dell'adolescenza. in generale, più direttiva che emancipatoria;

- critica dei modelli di genere troppo facilmente identificabili negli stereotipi e di quelli della maschilità particolarmente normalizzanti;
- costruzione di categorie interpretative inedite, indispensabili per *rinno-
vare le lenti teoriche* (Burgio, 2021) con cui leggere le maschilità generazionali.

Pur non essendo mancati gli esempi di una maschilità messa in discussione anche dalle storie e dai personaggi più “regolari”, è innegabile che gran parte delle narrazioni della pluralità fanno più facilmente ricorso alle categorie del queer e del non binarismo di genere e degli orientamenti sessuali. Quando la narrazione della maschilità si confronta apertamente con problemi di sessualità, con mondi giovanili in cui lo stesso concetto di sessualità è in ridefinizione o, ancora, con storie dove l’intreccio relazionale non ha più il genere dei personaggi come perno attorno a cui ruotare perché questi appartengono a generi non codificati, la maggiore attenzione alla rappresentazione e alle istanze della comunità LGBTQ+ rischia di diventare un’arma a doppio taglio o, quantomeno, necessita di uno sguardo altrettanto critico rispetto a ciò che vuole criticare. L’aumento di visibilità della rappresentazione queer è, senza dubbio, positivo in termini di corrispondenza con la realtà ma, in considerazione della crescita della consapevolezza rispetto alle tattiche narrative tossiche, anche il rischio che questa “inflazione narrativa” possa sminuire o diluire il significato sovversivo originario va tenuto in conto. La strategia con cui gli sceneggiatori e le reti cercano di attirare l’attenzione del pubblico queer a scopo commerciale, di *audience* o, “semplicemente”, per assolvere al mandato del *politically correct* senza poi corrispondere alle aspettative ha trovato una sua puntuale descrizione nella definizione di *queerbaiting*² le cui conseguenze porterebbero, secondo alcuni studiosi, a «un furto di rappresentazione e di spazio, un’espressione di omofobia e strumentalizzazione e una riproduzione dell’eterosessismo» (Nordin, 2015). In un tempo storico come quello attuale e in un contenitore narrativo come quello del web, in cui la rappresentazione queer è molto più possibile, un ulteriore punto di osservazione critica va posto a salvaguardia della sua genuinità e originalità rivoluzionaria, affinché possa risultare autenticamente e pedagogicamente inclusiva.

² Secondo l’Oxford English Dictionary il *queerbaiting* è “la pratica di cercare di attrarre e capitalizzare il pubblico o i clienti Lgbtq in modo ingannevole o superficiale” (traduzione a cura dell’autore).

Bibliografia

- Armelli P. (2022), “Perché ci sono sempre più peni nelle serie tv?”, *Wired*, testo disponibile al sito: <https://www.wired.it/article/peni-nudi-maschili-serie-tv/>, 11 ottobre 2023.
- Artieri Boccia G., Gemini L., (2016), “Mediatizzazione e serialità. Campi d’indagine e luoghi di osservazione prima, dentro e oltre la TV”, *Mediascapes journal* 7: 3-7.
- Barone P. (2018), *Vite di flusso. Fare esperienza di adolescenza oggi*, FrancoAngeli, Milano.
- Bellassai S. (2011), *L’invenzione della virilità*, Carocci, Roma.
- Bellatalla L. (2006), *Attraversare spazi: il viaggio iniziatico*, in Cambi F., Rossi G., a cura di, *Paesaggi della fiaba. Luoghi scenari percorsi*, Armando, Roma.
- Biasin C. (2020), “Le TV series come pedagogia pubblica degli adulti: rappresentazioni mediatiche in discussione”, *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 10, 1: 1-17.
- Burgio G. (2008), *Mezzi maschi. Gli adolescenti gay dell’Italia meridionale. Una ricerca etnopedagogica*, Mimesis, Milano-Udine.
- Burgio G. (2012), *Adolescenza e violenza. Il bullismo omofobico come formazione alla maschilità*, Mimesis, Milano-Udine.
- Burgio G. (2020), “Io sono un corpo. Politiche e pedagogie della maschilità”, *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 12, 20: 27-42.
- Burgio G. (2021), “Desideri adolescenti. Tra teen drama, pornografia online e fluidità sessuale”, *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*, 25, 61: 43-52.
- Capecchi S. (2006), *Identità di genere e media*, Carocci, Roma.
- Corriero M. (2022), “Le adolescenze: passaggi di genere tra diritto alla scelta, consapevolezza e prospettiva pedagogico-educativa”, *Pedagogia delle differenze – Bollettino della Fondazione «Vito Fazio-Allmayer»*, LI, 2: 41-58.
- Coviello M. (2022), *Comunità seriali. Mondi narrati ed esperienze mediali nelle serie televisive*, Meltemi, Milano.
- Demetrio D. (2020), *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione. Nuova edizione*. Raffaello Cortina, Milano.
- De Sanctis O., Chello F., Manno D. (2012), “Giovani, pratiche di consumo e costruzione del tempo a venire”, *Education Sciences & Societes*, 3, 1: 86-102.
- Donalisio F. (2012), “Incrinature del silenzio maschile”, *Manifesto*, 14 agosto 2012.
- Eco U. (1984), *Tipologia della ripetizione*, in Casetti F., a cura di, *L’immagine al plurale. Serialità e ripetizione nel cinema e nella televisione*, Marsilio, Venezia.
- Fabbrini A., Melucci A. (1992), *L’età dell’oro. Adolescenti tra sogno ed esperienza*, Feltrinelli, Milano.
- Farahi F. (2020), “Formazione e narrazione: l’utilizzo nel linguaggio metaforico nella costruzione dell’esperienza”, *Formazione & Insegnamento*, XVIII, 3: 277-285.

- Fidolini V. (2019), *Fai l'uomo! Come l'eterosessualità produce le maschilità*, Meltemi, Milano.
- Foucault M. (1976), *La volontà di sapere. Storia della sessualità 1*, Feltrinelli, Milano.
- Freire P. (1971), *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano.
- Galimberti A. (2016), "Narrarsi attraverso i dilemmi disorientanti. Laboratori di formazione auto/biografica per operatori di servizi educativi", *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, VI, 1.
- Grande E., Pes L., a cura di (2018), *Più cuori e una capanna. Il poliamore come istituzione*, Giappichelli, Torino.
- Guerini V. (2022), "L'educazione alla parità di genere nella formazione dei docenti. L'esperienza del Progetto europeo 'Generi alla pari a scuola'", *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*", 14, 23: 113-127.
- hooks b. (2020), *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*, Meltemi, Milano.
- Laffi S. (2018), *Come in una dancefloor: teoria dell'azione sociale in adolescenza e collaborazione fra generazioni*, in Barone P., a cura di, *Vite di flusso. Fare esperienza dell'adolescenza oggi*, FrancoAngeli, Milano.
- Maiello A. (2020), *Il reale serializzato*, in Cervini A., Tagliani G., a cura di, *La forma cinematografica del reale. Teorie, pratiche, linguaggi: da Bazin a Netflix*, University Press, Palermo.
- Maltese S. (2017), *Traiettorie underground della formazione. Sentieri pedagogici nelle storie di vita degli adolescenti omosessuali*, FrancoAngeli, Milano.
- Maltese S. (2023), "Lo sguardo desiderante dell'adolescenza e quello educativo degli adulti. Un'analisi pedagogica di Skam Italia", *Attualità pedagogiche*, 5, 1: 143-155.
- Mantegazza R. (2008), *Per fare un uomo. Educazione del maschio e critica del maschilismo*, ETS, Pisa.
- Mapelli B. (2022), *L'eterosessualità impensata. Quanto insegnano le minoranze*, Iacobelli editore, Guidonia (RM).
- Marone F. (2006), *Emozioni e affetti nel processo formativo*, ETS, Pisa.
- Marone F. (2012), *Navigare nella rete tra vecchi stereotipi e nuove possibilità*, in Striano M., Marone F., a cura di, *Cultura postmoderna e linguaggi divergenti. Prospettive pedagogiche*, FrancoAngeli, Milano.
- Meyrowitz J. (1993), *Oltre il senso del luogo. L'impatto dei media elettronici sul comportamento*, Baskerville, Bologna.
- Niola G. (2023), "Trasformarsi, cambiare tutto, uccidere i padri", *Link. Idee per la tv*, testo disponibile al sito: <https://www.linkideeperlatv.it/trasformarsi-cambiare-tutto-uccidere-i-padri/>, 11 ottobre 2023.
- Nordin E. (2015), *From Queer reading to Queerbaiting: the battle over the polysemic text and the power of hermeneutics*, Stockholms Universitet, Sockholms.
- Pedrazzi N. (2020), "Ieri Dawson, oggi SKAM. No, il mondo non va a rotoli", *Link. Idee per la tv*, testo disponibile al sito: <https://www.linkideeperlatv.it/ieri-dawson-oggi-skam-no-il-mondo-non-va-a-rotoli/>, 11 ottobre 2023.

- Porrovecchio A. (2012), *Sessualità in divenire. Adolescenti, corpo e immaginario*, FrancoAngeli, Milano.
- Riva E. (2008), “Percorsi e rischi nella costruzione dell’identità di genere in adolescenza”, *Ricerca Psicoanalitica*, XIX, 2: 161-181.
- Rizzo C. (2015), *Il maschile (troppo) lentamente si trasforma*, in Ottaviano C., Mentasti L., a cura di, *Oltre i destini. Attraversamenti del femminile e del maschile*, Futura, Roma.
- Ruspini E. (2012), “Chi ha paura dei men’s studies?”, *About Gender*, 1, 1: 37-49.
- Stramaglia M. (2015), “Gli adolescenti e la grande rete. Opportunità e livelli di comunicazione”, *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, V, 1.
- Zurovac E. (2016), “Teen Screenshot: forme serializzate della narrazione identitaria”, *Mediascapes journal*, 7: 166-177.

Mare Fuori: una lente per problematizzare la maschilità

di Alessandra Altamura

«Facciamo un grave torto ai maschi educandoli come li educiamo.
Soffochiamo la loro umanità.
Diamo della virilità una definizione *molto* ristretta.
La virilità è una gabbia piccola e rigida
dentro cui rinchiodiamo i maschi».
Chimamanda Ngozi Adichie

1. “Fai l’uomo!”

L’esistenza di “femmine” e “maschi” non è riconducibile – come ampiamente dimostrato dalla letteratura scientifica sul tema (Butler, 1996; 2004a; 2004b; Connel, 1987; 2006; Garfinkel, 2000) – al semplice dimorfismo anatomico e, dunque, alla presenza di differenti caratteristiche fisiche e riproduttive attribuibili all’una o all’altro; bensì anche ad aspetti di carattere socio-culturale, ragion per cui si parla di genere, ovvero dell’organizzazione sociale della differenza sessuale e della modalità attraverso cui le società hanno interpretato le differenze tra il maschile e il femminile e a partire da esse hanno costruito il proprio ordine di genere e dato vita a pratiche relazionali determinate e, talvolta, determinanti (Gamberi, Maio e Selmi, 2010; cfr. anche Connell, 1987; Matthews, 1984; Scott, 1986; West and Zimmerman, 1987). In simile scenario, il genere si configura come qualcosa che *si fa* con e per gli altri e che diviene, per ciascuno/a, un *indicatore di autenticità* (Garfinkel, 2000) che consente di essere riconosciuti come uomini e/o come donne, come *veri* uomini e/o come *vere* donne.

I sistemi culturali sono pregni di dispositivi di presentazione di genere, di canovacci interpretativi attraverso cui leggere e decodificare le trame identitarie e relazionali, e dimostrano – come messo in evidenza da Judith Butler (2004a; 1996) – che tale costrutto non possiede caratteri ontologici ed essenziali; il genere, si afferma, piuttosto, in termini performativi – ponendosi come «effetto e funzione di un discorso pubblico e sociale» – e dunque, spesso, *illusori* (2004a, p. 191).

L'aspetto performativo del genere e le pratiche di esibizione di genere ci costringono a *dare prova*¹ di essere maschi o femmine ogni volta che ci ritroviamo in presenza degli altri al fine di evitare perdite in termini di reputazione e di rischiare una *degradazione di status*. Al fine di evitare interazioni rovinose, gli attori mettono in atto metodi pratici per “farsi passare” per soggetti “normali”, “competenti”, “legittimi”, un'attività che viene svolta all'interno di condizioni strutturate socialmente e nel rischio continuo di essere *scoperti e rovinati* (Garfinkel, 2000, p. 73; cfr. anche Rinaldi, 2018, p. 66).

All'interno di questa cornice, ogni individuo è costantemente chiamato a dimostrare, soprattutto in presenza di altri/e, di essere *normale*, ovvero conforme agli schemi interpretativi preposti e condivisi, e deve *darne prova* attraverso l'assunzione competente di certi comportamenti o ruoli, mettendo in pratica e *realizzando* continuamente il proprio genere.

Comportarsi in maniera *appropriata*, avere emozioni *appropriate*, manierismi *specifici*, abbigliarsi in modo *competente*, utilizzare abilità e risorse nel modo più *opportuno*, mangiare, parlare, muoversi, sono *realizzazioni* date per scontate, mai sottoposte a specificazioni o problematizzate nei contesti ordinari di azione (Rinaldi, 2018, pp. 68-69).

I *copioni di genere* divengono risorse per l'identificazione, *specchi per prove di adeguatezza* e, contestualmente, fungono da regole di condotta utilizzate per *agire* la performatività di genere, per prescrivere come *dovremmo* essere. L'iterazione di atti o di sequenze di atti – sostiene la filosofa Butler – *fa* il genere e lo fa al di là della consapevolezza e dell'intenzione degli individui implicati nell'azione. In altre parole, «non c'è libertà nel mettere in atto il genere» (Butler, 1999, p. 45), non è contemplata la possibilità di una scelta autentica, realmente rispondente ai propri *desideri esistentivi*.

In tal senso, è performativo il sesso – che nel momento in cui descrive i corpi, li costituisce²; è performativo il genere ed è performativo il linguaggio; o meglio, gli atti performativi sono forme di *authoritative speech* (linguaggio autoritario): «la maggior parte dei performativi sono affermazioni che, proferite, performano una determinata azione ed esercitano un potere

¹ Il corsivo è dell'autore.

² Esclamando: “È una bambina!”, il medico dà inizio a quel processo di femminilizzazione che costituirà e qualificherà quell'individuo (Butler, 1993, p. 232). Ancora. Secondo la *teoria degli atti linguistici* di John L. Austin, «la maggior parte degli enunciati non serve solo a descrivere il contenuto o sostenere la veridicità degli enunciati stessi, ma serve anche a compiere delle vere e proprie azioni in ambito comunicativo, per esercitare un particolare influsso su chi ascolta e sul mondo circostante» (Faloppa, Gheno, 2021, p. 61).

inderogabile e che, contemporaneamente, conferiscono un potere inderogabile all'azione performata [...]» (Butler, 1993, p. 225; cfr. anche Ginocchietti, 2012).

Sulla base delle considerazioni emerse – e della collocazione del presente contributo – appare interessante riflettere su alcune espressioni che veicolano e strutturano (potenzialmente), in modo rigido e predeterminato, *matrici di genere performative*. Ci si soffermerà, in modo particolare, sull'imperativo “Fai l'uomo!”, nella convinzione che il linguaggio sia capace di determinare la realtà in modo affatto neutro (Borrello, 2022; Butler, 1996; Foucault, 1978; Irigaray, 1985) e che la parola – come sostiene Elisabetta Musi (2022)³ – dia forma all'esistenza, incaricata com'è di nominare la realtà e, pertanto, di istituirla.

Riconoscere il valore connotativo – e non puramente denotativo – consente [...] di affrontare e considerare il nesso inscindibile tra linguaggio e identità. Se il linguaggio crea il mondo che abitiamo, esso allora crea e determina altresì quel “noi” che lo abita. La definizione identitaria si gioca dunque sul piano semantico delle definizioni linguistiche a cui ricorriamo nel nostro reciproco porci in relazione [...] (Borrello, 2022, pp. 21-22).

In tal senso, l'espressione “Fai l'uomo!” dischiude ed evoca «immaginari tacitamente condivisi rispetto a come un uomo dovrebbe agire, comportarsi, raccontarsi, apparire agli occhi della società [...] per sentirsi integro, adeguato, per poter essere riconosciuto come un “vero uomo” [...]» (Abbatecola, Rinaldi, 2019, p. 8; cfr. anche Fidolini, 2019). L'imperativo, dunque, utilizzato soprattutto per redarguire, per “richiamare all'ordine”, rimanda a un insieme cospicuo di divieti, prescrizioni e raccomandazioni scaturenti da *aspettative sociali invisibilizzate*, e, dunque, nascoste, quasi impercettibili agli occhi dei più.

Il verbo “fare”, che potrebbe essere pensato come verbo ad alta agentività – e, dunque, implicante autonomia, responsabilità e capacità decisionale da parte dell'individuo –, diviene, se utilizzato in questo modo, puramente conformativo e tende a riportare *entro i binari* (Burgio, 2021) chi aspira ad altre possibilità di esistenza, ad altre traiettorie, non rigidamente pensate e proiettate da altri. D'altronde, i modelli di maschilità sono molteplici e un uomo può essere e/o mostrarsi tale “abitando” le norme egemoniche o

³ Scrive l'autrice: «Le parole sono [...] strumenti di potere e forme del pensiero che schiudono possibilità evolutive e riscattano dai percorsi in cui a volte si incaglia la vita. Ma possono anche violare l'umano con una corrosività sorda e dissimulata, forse più totalitaria della violenza fisica proprio perché meno vistosa» (Musi, 2022, p. 25).

prendendone, più o meno esplicitamente, le distanze (Abbatecola, Rinaldi, 2019; Connell, 1996; 2006; Fidolini, 2019; Messerschmidt, 2022).

Occorre, allora, dotarsi degli strumenti necessari per sfidare le conoscenze tacite, per intaccare quella *cecità culturalmente costruita* (Gherardi, 1998), e riflettere ad *alta voce* – e con funzione critica e problematizzante – sulla maschilità, per prefigurare identità di genere meno anguste e coercitive, soprattutto in contesti di povertà culturale e materiale, di ignoranza, in cui, ancor di più, il carattere inglobante della maschilità (al singolare) impedisce all’essere di *germogliare*.

La questione diviene, allora, la seguente: come promuovere percorsi di decostruzione che aiutino ciascuno – in modo particolare i ragazzi in formazione – a scoprire le inedite e poliedriche (Burgio, 2020) possibilità del proprio essere uomo? Come infrangere le gabbie di genere (Biemmi, Leonelli, 2016) che ancora intrappolano molti giovani, e dunque, gli uomini e le donne del domani?

2. Le serie TV come lente per esplorare la maschilità

L’invito a guardare oltre, ad adottare nuove lenti per scorgere anche ciò che non è palesemente visibile, a *uscire dalle gabbie*, viene spesso dai prodotti dell’attuale industria culturale e mediale, sempre più frequentemente veicolo di modelli, da imitare o da respingere, e di messaggi da far propri o da ripensare. Tali prodotti possono avere un ruolo rilevante nella costruzione e decostruzione dell’immaginario collettivo (Lopez, 2017; 2019) e avere un impatto significativo sulla vita dei potenziali fruitori perché capaci di rafforzare/confermare stereotipi, contribuire alla critica o introdurre nuovi pensieri. Tra questi, un ruolo di primo piano, specialmente negli ultimi anni e grazie all’espansione delle piattaforme di video *on demand* e *streaming* (es. Netflix, RayPlay, ecc.), è stato assunto dalle serie TV⁴, definite da Aldo Grasso, «le narrazioni più potenti che abbiamo» perché in grado di moltiplicare all’infinito gli orizzonti di attesa e la fantasia del pubblico applicata alla narrativa (Coccia, 2016). In questo modo, le serie si configurano come un vero e proprio spazio di apprendimento informale (Biasin, 2020) nella vita di ciascuno/a e possono essere utilizzate come strumento per “guardare da lontano” la propria realtà – o una specifica condizione di essa – senza mai abbandonarla.

⁴ Convenzionalmente definite serie televisive, *abitano*, ormai, gli schermi di dispositivi tecnologici molteplici e differenti: tablet, computer, smartphone, ecc.

L'audiovisivo – scrivono Baccassino e Pinnelli (2022) – trasforma l'immaginario in manifesto e punta il faro sulle nostre rappresentazioni, corroborandole o annullandole. Il linguaggio audiovisivo implica, infatti, una serie di rappresentazioni che il fruitore deve analizzare e significare e, soprattutto in caso di *rappresentazioni dissonanti* – come può essere quella di una *maschilità altra* – attiva un bisogno di chiarimento e di approfondimento, di ri-significazione, essenziale per de-cristallizzare l'immaginario consolidato, per de-categorizzare le informazioni pregresse, per de-costruire le narrazioni tramandate e “assorbite” e divenire generatore di cambiamento.

Le serie tv occupano sempre di più il nostro immaginario [...]. Attraverso le storie che guardiamo passa una visione del mondo, un'idea di bene e di male, in una parola un'“etica”, che inevitabilmente c'influenza. [...]. Il potere delle storie è ben noto, da sempre: che siano in forma di narrazioni orali, libri, film, videogiochi o serie tv, hanno un influsso su di noi, e oltre a farci divertire e sognare, plasmano in modo inavvertito il modo in cui guardiamo il mondo e le scelte che operiamo nella vita reale. Come scriveva Tolstoj, “nella finzione narrativa i sentimenti e le idee sono altamente contagiosi, e le persone tendono a sopravvalutare il proprio esservi immuni” (Garassini, 2023, p. 5).

E dunque, la narrativa, e nel caso specifico le serie tv, possono anche ispirare modelli alternativi, comportamenti, scelte e visioni del mondo che non solo rappresentano la vita, la trasformano. E in questo potenziale trasformativo è nascosta la valenza pedagogica di simili prodotti (Iori, 2011).

3. Maschilità emergenti: il caso di *Mare fuori*

Riconosciuto il potenziale trasformativo delle narrazioni seriali, in questa sede appare utile riflettere criticamente su una delle serie italiane che ha riscosso maggior successo negli ultimi anni: *Mare fuori*, distribuita a partire dal 2020 e giunta, attualmente, alla sua terza stagione trasmessa.

Mare fuori narra le vicende di un gruppo di ragazzi e ragazze, detenuti presso l'IPM⁵ di Napoli (liberamente ispirato al carcere di Nisida), con sto-

⁵ Istituti Penali per i Minorenni. «Gli IPM ospitano minorenni o ultradiciottenni, fino ai 25 anni, qualora il reato cui è riferita la misura sia stato commesso prima del compimento della maggiore età. Tali strutture hanno un'organizzazione funzionale a un'azione educativa sempre più integrata con gli altri Servizi della giustizia minorile e del territorio». Testo disponibile al sito: https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_14_3_1.page?contentId=GLO938349&previousPage=mg_2_3, 28 maggio 2023.

rie difficili, costantemente esposti al rischio di assumere codici devianti di fronte alle possibilità di riscatto prospettate dagli educatori e dal personale dell'istituto. Alcuni, possono essere definiti “figli d'arte” e sono coloro i cui padri sono boss riconosciuti o hanno un ruolo di rilievo all'interno dell'organizzazione camorristica e, di conseguenza, spesso, loro stessi non desiderano cambiare vita, anzi l'arrivo in carcere rappresenta una sorta di passaggio obbligato, un *attestato di merito*, per guadagnarsi la fiducia degli altri e accrescere il proprio status; alcuni crescono in famiglie affiliate, particolarmente fedeli al sistema; e altri, infine, pur non appartenendo a famiglie malavitose, si trovano all'interno dell'IPM o perché hanno subito il “fascino” del sistema (e le promesse di agiatezza, di riconoscimento e di potere che derivano dall'esserne parte) o perché hanno commesso crimini – di diversa entità – in quanto esasperati dalle condotte degli adulti, della famiglia in modo particolare.

Si tratta di adolescenti che, spesso, l'adolescenza non l'hanno mai vissuta, che non hanno avuto la possibilità di attraversare le diverse tappe evolutive necessarie per la costruzione di un'identità solida e autonoma. Sono ragazzi che hanno subito una precoce adultizzazione e che (frequentemente) non hanno potuto contare su una base sicura familiare, che non hanno visto soddisfatti i propri bisogni di cura, di riconoscimento, di protezione.

Quando arrivano all'IPM e incontrano Paola (direttrice dell'IPM), Massimo (comandante della polizia penitenziaria), Beppe (educatore) e tutto il team che opera nell'Istituto

[...] questi ragazzi trovano per la prima volta uno spazio dove essere ascoltati, ma soprattutto incontrano persone che li riconoscono nella loro dimensione adolescenziale, permettendogli di rinunciare a quella maschera da adulti così stridente con l'età che vivono [...e disposti] a fornire loro modelli diversi e a ridefinire in positivo quegli stessi valori che la “cultura di sistema” gli ha presentato in maniera distorta (Tedesco, 2012, pp. 206-207).

Oltre all'elevato potenziale educativo e trasformativo, rinvenibile soprattutto nell'esistenza del *mare fuori*, nel prefigurare, giorno dopo giorno, nuove possibilità di esistenza a questi ragazzi disorientati, smarriti, spesso soli, è possibile porre il focus sui modelli di maschilità emergenti nella serie, perennemente in bilico tra forme inedite e possibili di realizzazione personale e “doveri” di appartenenza a un “sistema”, veicolo di *modi di essere* rigidi e predeterminati.

A tal proposito, occorre fare una breve premessa: il binomio oggetto di attenzione diviene maschilità/criminalità, nella consapevolezza – suffragata da molteplici ricerche e studi (Messerschmidt, 1993; 1997; 2000; 2004;

2006; Rinaldi, 2018, 2021) – che «*[f]are il crimine* per alcuni maschi può corrispondere all'unica – o ad una delle poche risorse disponibili – per *fare anche la maschilità* all'interno di percorsi condizionati da forze e opportunità strutturali e dimensioni soggettive» (Rinaldi, 2018, p. 19) e che la difesa dello status maschile come elemento principale nella costruzione di una reputazione e di un Sé maschile è processo rilevante nello studio delle condotte devianti.

Il rapporto maschilità-crimine è un *topos* classico della cultura di massa e dei suoi prodotti. In particolare – argomenta Cirus Rinaldi (*Ibid.*) – la popolazione che risulterebbe avere maggiori rapporti con il sistema di giustizia penale è rappresentata da giovani maschi, celibi, provenienti dalle aree urbane, dunque un gruppo di genere specifico.

[...] la “natura essenziale” data per scontato di un uomo o di un ragazzo [può] essere messa in discussione, compromessa e minacciata in certi contesti, soprattutto in quelli in cui mancano delle risorse per la realizzazione della maschilità. [...]. Il crimine, allora, può essere utilizzato come pratica per mezzo della quale le maschilità [...] si differenziano le une dalle altre (Messerschmidt, 1993, p. 84).

Le ricerche portate avanti da studiose – quali Raewyn Connell – e studiosi – come James W. Messerschmidt –, nell'ambito socio-criminologico, consentono di analizzare il crimine non come mera estensione del ruolo sessuale maschile ma come “pratica sociale” di cui ci si avvale per costruire *performativamente* il genere quando risulta impossibile (o quasi) ricorrere ad altre risorse. I soggetti non attingeranno da repertori maschili omogenei, trans-storici o identici in ogni situazione, bensì costruiranno, *faranno* – a seconda degli interlocutori e delle circostanze – *maschilità situate*, caratteri morali di genere adatti al contesto specifico. Si profilano, dunque, *maschilità multiple, varie*, alcune pienamente rispondenti ai canoni tradizionali di virilità, dominio, forza; altre, invece, sovversive, animate da ideali e principi lontani da quel sistema di valori imposto e coltivato (principalmente, ma non solo) in famiglia: dai padri, dai fratelli e dalle sorelle, dalle madri...dalle nonne.

Tali maschilità emergono anche dalla trama e dagli episodi di *Mare fuori*.

3.1. *Maschilità criminali*

La prima cosa che un ragazzo apprende – sostiene bell hooks (2022) – è indossare una maschera; impara che se non si conforma ai comportamenti maschili definiti *accettabili* non sarà identificato e riconosciuto come “vero

uomo». «Alla richiesta di rinunciare al loro vero sé per realizzare [quello ideale, imposto da altri], i ragazzi imparano presto a tradirlo e per questo omicidio dell'anima vengono ricompensati» (*Ibid.*, p. 167). In risposta a tali insegnamenti, dunque, costruiscono un falso sé, l'unico (probabilmente) degno d'amore, di attenzione, di rispetto. Di fronte a questa attenta disamina, portata avanti dall'attivista statunitense, e alla luce delle riflessioni precedentemente emerse, è possibile scorgere alcuni tratti dei protagonisti della serie.

Il primo è, sicuramente, *Ciro Ricci*, definito il “cattivo” della serie. Figlio del boss del posto, *Ciro* riceve una vera e propria educazione criminale⁶ e aspira, per tali ragioni, a divenire potente come suo padre e, azione dopo azione, cerca di rispondere pienamente a quell'imperativo (fai l'uomo!) di cui si diceva in apertura, per ricevere l'approvazione paterna. Sebbene sia ancora un adolescente, è una figura già nota e ampiamente temuta nell'ambiente della criminalità napoletana: finisce all'IPM dopo aver sparato e ucciso il suo migliore amico per ordine del padre. In seguito a tale evento, *Ciro* inizia a pensare l'*altro* come qualcuno da tenere a distanza e, di conseguenza, adotta un atteggiamento generalmente intimidatorio, dispotico, vendicativo. È un *ragazzo di sistema* e, all'interno dell'Istituto, riproduce la realtà esterna in cui è nato e cresciuto: si circonda di una ristretta cerchia di fedelissimi, sempre pronti ad eseguire i suoi ordini e, in caso di manifestazioni di dissenso di fronte ai suoi piani, ricorre a condotte estremamente brutali – sorrette da pensieri e pratiche di *deumanizzazione esplicita* (Volpato, 2011) – pur di far prevalere la sua autorità. Eppure, stando a quanto visto sino ad ora, *Ciro* è forse il personaggio più fragile: totalmente schiacciato – inconsapevolmente – da una cieca aderenza e fedeltà al codice e alla *cultura della camorra*, completamente in balia di un sistema *più grande* di lui che, fondamentalmente, non conosce a pieno, leale a *quel padre* che limita ogni tentativo di autonomia, di svincolo – una lealtà acritica, totale, che non lascia spazio al dubbio – pagherà con la sua stessa vita. Al termine di una rivolta da lui stesso organizzata, infatti, rimarrà ucciso per mano di uno dei due ragazzi che avrebbe voluto uccidere e, proprio in quel momento, tra le braccia del comandante, dirà: «Dica a mio padre che non ho avuto paura» per poi smentirsi l'istante successivo «Non voglio morire!».

Ancora una volta, desidera dimostrare al padre di essere stato all'altezza delle aspettative e del ruolo assegnatogli, di aver vissuto come un uomo e,

⁶ «Ciascun soggetto cresce pur sempre presso un certo mondo e a questo, in qualche modo, comunque un po' appartiene; per quanto, poi, possa provare a scartare, distinguere, superare... i margini della propria biografia storico-geografica. [...]. Anche l'agire criminale, pertanto, può [...] sorgere come “fatto formativo”, come esito, cioè, di un apprendimento in qualche modo promosso, atteso e realizzato, giacché, in quel mondo, riconosciuto “conforme”, per quanto altrove [...] possa essere stimato “difforme”» (Schermi, 2013, p. 258).

in modo particolare, come un *uomo di sistema*, identificandosi in una «[...] forma cristallizzata di virilità» (Burgio, 2010) connessa all'ideale di rispettabilità e riconoscimento che essa comporta, e rimanendo, così, un adolescente bloccato nel suo itinerario evolutivo.

Spalla destra di Ciro è Edoardo (Conte), anche lui membro del clan Ricci, ma non “figlio d'arte”. Nato e cresciuto nel quartiere “Forcella”, fa il suo ingresso nel mondo criminale dopo aver promesso alla madre un tenore di vita diverso, migliore rispetto alle loro umili origini. Di fronte all'assenza del padre, Edoardo decide di *diventare l'uomo di casa* e per farlo sceglie la via del crimine.

Sarà lui a prendere il posto di Ciro all'interno dell'Istituto e, nel corso delle stagioni, diventerà padre e poi marito; ma, nonostante le diverse occasioni di emancipazione, non abbandonerà mai la strada prescelta; anzi, durante i permessi concessi, continuerà a pianificare e portare avanti le sue azioni malavitose, spesso commissionate da altri, tra cui Don Salvatore (padre di Ciro). Tuttavia, anche lui verrà tradito proprio da quel sistema di cui credeva di essere parte integrante, finendo vittima di un attentato a suo danno.

L'analisi di questi due personaggi, in modo particolare, mira a promuovere una riflessione sui significati sociali associati all'essere maschi e all'*appartenere* alla categoria sociale dei maschi, intesi questi come “produzioni locali”, contestuali, situazionali; sui processi fondamentali che si sostanziano nel *performare* la maschilità e nell'essere riconosciuti tali, ossia “membri sociali competenti”, “maschi competenti” in quel contesto determinato – il carcere, nel caso specifico (Rinaldi, 2018). Quello che viene fuori in maniera evidente è che bisogna pensarsi e riconoscersi come maschi ed essere riconosciuti come tali, è fondamentale e imprescindibile convincere gli altri di essere all'altezza (Goffman, 1969; 2009) del proprio ruolo, comprendere il sistema di credibilità concretizzato dalla messa in atto di “configurazioni di pratiche” maschili (Carrigan *et al.*, 1985).

Ecco, quindi, che tali modelli di maschilità confermano come il genere sia, frequentemente, «[...] una gabbia piccola e rigida» (Ngozi Adichie, 2015, p. 21).

3.2. *Maschilità altre*

Ci sono, poi, altri protagonisti della serie che consentono di constatare e di comprendere l'esistenza di differenti tipi di maschilità, di possibilità di svincolo e di differenziazione dai modelli imposti e trasmessi. Si farà riferimento, in modo particolare, a Gianni (Cardiotrap) e a Carmine.

Il primo non subisce la fascinazione del mondo criminale; al contrario, “da grande”, vorrebbe diventare un cantante. È con la musica che cerca di *dar forma* al dolore provocato dalle vessazioni subite dalla madre a causa del padre/marito violento. È per offrire una prospettiva di vita migliore a sé stesso e a lei che si renderà complice, seppur inconsapevolmente, di una rapina che gli costerà l’arresto. All’interno dell’istituto, grazie all’incontro con Filippo (altro coetaneo detenuto), coltiva la sua passione per la musica e incontra Gemma, detenuta che gli ricorda la madre perché vittima della stessa violenza, prigioniera di una relazione tossica mascherata da amore romantico. I due, capaci di supportarsi a vicenda, iniziano una relazione; ma, a un certo punto, la dipendenza affettiva della ragazza nei confronti dell’ex porterà a uno scontro tra Gianni e Fabio (l’ex) al termine del quale quest’ultimo morirà (proprio per mano di Gianni, anche se accidentalmente).

Da questo evento, Gianni resterà particolarmente turbato tanto da portare la ragazza a pensare di rinunciare alla “messa alla prova” pur di restargli accanto. Sarà proprio di fronte a questa decisione (di lei) che Cardio dimostrerà il suo essere *altro* rispetto al modello dominante del contesto in cui è stato cresciuto: nonostante sia profondamente innamorato, “non vuole che perda tempo con lui” e deciderà di mentirle – dicendole di non provare più niente per lei –, di lasciarla, per permetterle di essere libera e di ricominciare una nuova vita.

Il personaggio, ben lontano dai modelli precedentemente analizzati, non ha paura di mostrarsi vulnerabile, esposto al turbinio di emozioni (positive e negative) che vive; piange ed è capace di mostrare agli altri – anche ai compagni di Istituto – la sua sensibilità, la sua differente mentalità – soprattutto attraverso le parole che mette in musica. Difficilmente si lascia coinvolgere in azioni violente; contrariamente, fa emergere il suo desiderio di amare e di essere amato, il suo desiderio di riscatto, la sua necessità, dunque, di distaccarsi per differenziarsi dal modello veicolato dal padre e dalla cultura di riferimento, rifiutando apertamente quella controparte adulta e non accettando passivamente la maschilità patriarcale e *di sistema*.

Personalità simile, per alcuni tratti, è quella di un altro protagonista: Carmine Di Salvo. Appartenente a una nota e potente famiglia camorrista, da subito mostra la sua recalcitranza alla violenza tipica del sistema in cui è nato e ambisce a divenire un affermato parrucchiere, con un proprio salone da condividere con la fidanzata (Nina). Di fronte ai costanti rifiuti alle numerose proposte lavorative (illecite) del fratello, la madre lo redarguisce e costantemente gli ripete: “Fai l’uomo!”. Parole che, almeno in un primo momento, non sembrano scalfire la sua volontà di differenziazione.

Tuttavia, il suo desiderio di prendere le distanze dalla strada del crimine – pensata per lui dalla famiglia (dal fratello e dalla madre, in modo particolare) – viene infranto nel momento in cui, per difendere Nina da un tentativo di stupro, uccide un coetaneo membro di un clan rivale⁷.

All'interno dell'IPM, Carmine incontra due figure fondamentali per il suo percorso: Filippo (coetaneo, che diventerà “il suo primo vero amico”) e Massimo (il comandante, definito da lui stesso “un secondo padre”). Nonostante le numerose provocazioni da parte degli altri detenuti, tra cui Ciro – appartenente al clan rivale –, Carmine, inizialmente, sceglie la strada dell'indifferenza: non risponde e non reagisce. Nel frattempo, diventa padre ed è in quella bambina – che decide di chiamare Futura – che ripone le sue speranze per un futuro diverso, migliore del presente vissuto (parlando con Nina afferma: “[...] perché da quando me lo hai detto [di aspettare un bambino], tutto il mio futuro è cambiato”). Quel futuro che non riusciva a vedere (continuava a ripetere a sé stesso e agli altri “Io sono morto”), inizia a prefigurarsi, a prendere forma.

Eppure, quel suo desiderio di resistenza, di differenziazione sarà messo a dura prova in seguito alla perdita di Nina, morta per salvarlo da un attentato di cui era il bersaglio. Attraverserà un periodo duro, si isolerà da tutti e deciderà di “rinunciare” anche a quella bambina che tanto aveva desiderato perché accecato dal dolore e dalla vendetta.

Tuttavia, al culmine della seconda stagione, avendo scoperto il vero responsabile della morte della fidanzata – altro detenuto dell'IPM che intendeva uccidere lui e Filippo – sceglie la via del perdono, decide di lasciar andar via rabbia e rancore per darsi (e dare) una seconda possibilità. Decide, cosa più importante, di non rinnegare sé stesso.

Da questo momento in poi, il personaggio maturerà ancora e dinanzi alla prospettiva che la figlia venga affidata a sua madre (con cui ha un rapporto estremamente conflittuale proprio per la sua scelta “atipica” di non divenire parte del sistema), chiederà alla direttrice di poter tenere la bambina con sé all'interno dell'Istituto, come avviene per le donne (richiesta che, stando alla normativa vigente, non può essere accolta). La paternità diventa la *forza motrice* della sua esistenza, nonché ragione di autodeterminazione (“Ho avuto la forza di ricominciare da capo per mia figlia, solo per lei”).

Questi due personaggi dimostrano che *scegliere chi essere* è possibile, che dalle trappole del genere (e dei codici) è possibile salvarsi, liberarsi. C'è una maschilità che è fatta di violenza, senso di superiorità e di dominio (Bourdieu, 2015), dinamiche di branco, affermazione costante e continua di

⁷ A tal proposito, è interessante notare che l'uccisione avverrà proprio tramite delle forbici. Quelle forbici, attrezzo del mestiere ambito, che avrebbero dovuto tracciare la *via alternativa*, un'altra *esistenza possibile*, si trasformano in strumento di condanna.

virilità; e poi ci sono *le maschilità altre, plurali*, capaci di *smontare* e di *scardinare* i modelli ritenuti vincenti eppure ingabbiati, coercitivi e di prefigurare altre possibilità esistentive.

Gianni e Carmine – ma ce ne sarebbero anche altri che non sono stati analizzati in questa sede per mancanza di spazio – hanno il merito di proporre un'alternativa. Dimostrano che, anche quando la famiglia, la cultura e, più in generale, la società in cui sei nato e cresciuto ti impongono di essere in un certo modo, di *fare l'uomo*, è possibile (e auspicabile) *fare la differenza* e affermare il proprio sé per *inventare* qualcosa di nuovo: modelli, strade, prospettive, scelte. Loro due – che non hanno inglobato *quel* sistema – rompono gli schemi classici, spesso imposti dalle tradizioni culturali, e divengono pionieri di inedite vie di fuga.

4. Mare fuori: uno strumento per recidere (o coltivare) le fedeltà invisibili

Raffaele Mantegazza (2021) scrive che «una delle caratteristiche dell'educazione è generare inquietudini, spiriti che non si adattano facilmente all'esistente, che indicano obiettivi oltre l'orizzonte» (p. 15).

Mare fuori, in tal senso, se analizzata e utilizzata in chiave educativa e trasformativa, consente di contrastare la postura universalizzante della maschilità, di problematizzare la maschilità, stanando la sua rigidità primordiale e configurandola come processuale, dinamica perché prodotta a livello contestuale, interazionale, situazionale. Dunque, la maschilità diviene *qualcosa che si fa*, che si produce, che si rappresenta e non qualcosa di pre-determinato, statico o già definito (Messerschmidt, 1993; 1997; 2000; 2004; Rinaldi, 2018) e che corrisponde a una *realizzazione prodotta in situazioni sociali specifiche* (Messerschmidt, 1993, p. 80).

Siamo riconosciuti, conseguentemente, come soggetti di genere – come maschi o femmine – rispetto a cornici interpretative legate a circostanze immediate, a situazioni concrete che richiedono *performance* specifiche sottoposte ad un continuo monitoraggio e ad una costante valutazione da parte degli altri (Rinaldi, 2021, p. 246).

Simili prodotti culturali, allora, permettono di *aprire varchi* nelle coscienze di ciascuno, rendendole sempre più sensibili episodio dopo episodio, pagina dopo pagina. D'altronde, se il libro che stiamo leggendo o la serie che stiamo guardando non smuove qualcosa, non martella, non produce turbamento, probabilmente non può essere pensato come prodotto valido

per disseminare quell'inquietudine che spinge a nuove ricerche, a inedite prefigurazioni.

In conclusione, è possibile affermare che le serie TV – e *Mare fuori* nel caso specifico – si pongono come prodotti culturali particolarmente efficaci per problematizzare e discutere le diverse rappresentazioni – stereotipanti e spesso ingabbianti – che *abitano* il reale e, dunque, anche quelle legate alla maschilità. La loro potenzialità educativa, pedagogica e tras-formativa sta nell'intercettare e generare nuove immagini e inediti immaginari. «Tra realtà e finzione – scrive chiara Biasin (2020) – le *TV series* costituiscono [...] il contesto e il contenuto per ragionare su territori e modelli di una pedagogia pubblica [...] contemporanea» (p. 16). Ancora, rappresentano, potenzialmente, lo strumento attraverso cui diviene possibile recidere o coltivare le *fedeltà invisibili*,

[...] fili che ci legano agli altri [...] promesse che abbiamo sussurrato e di cui non riconosciamo l'eco, lealtà silenziose, [...] contratti per lo più stipulati con noi stessi, parole d'ordine accettate senza averle comprese, debiti che custodiamo nei recessi della memoria. Sono le leggi dell'infanzia che dormono dentro il nostro corpo, i valori per cui lottiamo, i fondamentali che ci permettono di resistere, i principi indecifrabili che ci tormentano e ci imprigionano. Le nostre ali e le nostre catene. Sono i trampolini da cui troviamo la forza di lanciarci e le trincee in cui seppelliamo i nostri sogni (de Vigan, 2018, p. 4).

Bibliografia

- Abbatecola E., Rinaldi C. (2019), *Prefazione*, in V. Fidolini, *Fai l'uomo! Come l'eterosessualità produce le maschilità*, Meltemi, Milano-Sesto San Giovanni.
- Baccasino F., Pinnelli S. (2022), “La plusdotazione nello sguardo del cinema e delle serie tv. Una lettura pedagogica delle rappresentazioni sul talento nella produzione audiovisiva”, *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 1: 60-72.
- Biasin C. (2020), “Le TV series come pedagogia pubblica degli adulti: rappresentazioni mediatiche in discussione”, *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 10, 1: 1-17.
- Biemmi I., Leonelli S. (2016), *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*, Rosenberg & Sellier, Torino.
- Borrello M. (2022), “Non arrendersi all'ovvio”, *Stato, Chiese e pluralismo confessionale*, 15: 19-46.
- Bourdieu P. (2015), *Il dominio maschile*, Feltrinelli, Milano.

- Burgio G. (2010), *Il maschile in adolescenza. Genere e orientamento sessuale in prospettiva educativa*, in Gamberi C., Maio M.A., Selmi G., a cura di, *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*, Carocci, Roma.
- Burgio G. (2017), *Adolescenza e violenza. Il bullismo omofobico come formazione alla maschilità*, Mimesis, Milano-Udine.
- Burgio G. (2020), *Prefazione*, in Ottaviano C., Persico G., a cura di, *Maschilità e cura educativa. Contronarrazioni per un (altro) mondo possibile*, Genova University Press, Genova.
- Burgio G. (2021), *Fuori binario. Bisessualità maschile e identità virile*, Mimesis, Milano-Udine.
- Butler J. (1993), *Bodies that Matter*, Routledge, New York-London.
- Butler J. (1996), *Corpi che contano. I limiti discorsivi del sesso*, Feltrinelli, Milano.
- Butler J. (1999), *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*, Routledge, New York-London.
- Butler J. (2004a), *Scambi di genere. Identità, sesso e desiderio*, Sansoni, Milano.
- Butler J. (2004b), *La disfatta del genere*, Sansoni, Firenze.
- Carrigan T., Connell R., Lee J. (1985), "Toward a new Sociology of Masculinity", *Theory and Society*, 15, 5: 551-604.
- Coccia A. (2016), *Aldo Grasso: «Le serie non sono morte, sono le narrazioni più potenti che abbiamo»*, testo disponibile al sito <https://www.linkiesta.it/2016/06/aldo-grasso-le-serie-non-sono-morte-sono-le-narrazioni-piu-potenti-che/>, 28 maggio 2023.
- Connell R. (1987), *Gender and Power: Society, the Person and Sexual Politics*, Stanford University Press, Stanford.
- Connell R. (1996), *Maschilità. Identità e trasformazioni del maschio occidentale*, Feltrinelli, Milano.
- Connell R. (2006), *Questioni di genere*, il Mulino, Bologna.
- de Vigan (2018), *Le fedeltà invisibili*, Einaudi, Torino.
- Faloppa F., Gheno V. (2021), *Trovare le parole. Abbecedario per una comunicazione consapevole*, Edizioni Gruppo Abele, Torino.
- Fidolini V. (2019), *Fai l'uomo! Come l'eterosessualità produce le maschilità*, Meltemi, Milano-Sesto San Giovanni.
- Foucault M. (1978), *La volontà di sapere: storia della sessualità, I*, Feltrinelli, Milano.
- Gamberi C., Maio M.A., Selmi G., a cura di (2010), *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*, Carocci, Roma.
- Garassini S. (2023), *Lo schermo dei desideri. Come le serie tv cambiano la nostra vita*, Edizioni Ares, Milano.
- Garfinkel H. (2000), *Agnese*, Armando, Roma.
- Gherardi S. (1998), *Il genere e le organizzazioni. Il simbolismo del femminile e del maschile nella vita organizzativa*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

- Ginocchietti M. (2012), “La nozione di performatività: un confronto tra Judith Butler e John L. Austin”, *Esercizi Filosofici*, 7: 65-77.
- Goffman E. (1969), *La vita quotidiana come rappresentazione*, il Mulino, Bologna.
- Goffman E. (2009), *Il rapporto tra i sessi*, Armando, Roma.
- hooks b. (2022), *La volontà di cambiare. Mascolinità e amore*, il Saggiatore, Milano.
- Iori V. (2011), *Il cinema e l'educazione alla vita emotiva: genitori e figli*, in Iori V., a cura di, *Guardiamoci in un film. Scene di famiglia per educare alla vita emotiva*, FrancoAngeli, Milano.
- Irigaray L. (1985), *Parler n'est jamais neuter*, Les Editions de Minuit, Paris.
- Lopez A.G., a cura di (2017), *Decostruire l'immaginario femminile. Percorsi educativi per vecchie e nuove forme di condizionamento culturale*, ETS, Pisa.
- Lopez A.G. (2019), *Immaginario*, in Ulivieri S., a cura di, *Le donne si raccontano. Autobiografia, genere e formazione del sé*, ETS, Pisa.
- Mantegazza R. (2021), *Imparare a resistere. Per una pedagogia della resistenza*, Mimesis, Milano-Udine.
- Matthews J. (1984), *Good and Mad Women: the Historical Construction of Femininity in Twentieth-Century Australia*, Allen and Unwin, Sydney.
- Messerschmidt J.W. (1993), *Masculinities and crime. Critique and reconceptualization of theory*, Rowman & Littlefield, Lanham.
- Messerschmidt J.W. (1997), *Crime as structured action: gender, race, class and crime in the making*, Sage, London-Los Angeles.
- Messerschmidt J.W. (2000), *Nine Lives: Adolescent Masculinities, the Body, and Violence*, Westview Press, Boulder.
- Messerschmidt J.W. (2004), *Flesh & Blood. Adolescent gender diversity and violence*, Rowman & Littlefield, Lanham.
- Messerschmidt J.W. (2006), *Masculinities and crime: beyond a dualist criminology*, in Renzetti C.M., Goodstein L., Miller S.L. (eds.), *Rethinking gender, crime, and justice: Feminist readings*, Roxbury, Los Angeles.
- Messerschmidt J.W. (2022), *Maschilità egemone. Formulazione riformulazione e diffusione*, Rosenberg & Sellier, Torino.
- Musi E. (2022), *Dire il mondo. Una ricerca fenomenologica sul valore educativo delle parole*, Armando editore, Roma.
- Ngozi Adichie C. (2015), *Dovremmo essere tutti femministi*, Einaudi, Torino.
- Rinaldi C. (2018), *Maschilità, devianze, crimine*, Meltemi editore, Milano-Sesto San Giovanni.
- Rinaldi C. (2021), “La violencia contra las mujeres como prueba de masculinidad. Reflexiones socio-criminológicas”, *La Aljaba. Segunda época*, XXV: 241-253.
- Schermi M. (2013), “L'educazione criminale: crescere in contesti mafiosi”, *Rassegna Italiana di Criminologia*, 4: 256-263.
- Scott J.W. (1986), “Gender: A Useful Category of Historical Analysis”, *The American Historical Review*, 91, 5.

- Tedesco M. (2012), “‘Ragazzi di sistema a Nisida’. Identità e identificazione all’interno della criminalità organizzata”, *Minorigiustizia*, 2: 201-207.
- Volpato C. (201), *Deumanizzazione. Come si legittima la violenza*, Editori Laterza, Roma-Bari.
- West C., Zimmerman D. (1987), “Doing Gender”, *Gender & Society*, 1, 2.

La sfida all'eteronormatività a partire dalla cultura pop. Nuovi codici pedagogici del maschile nel personaggio di Tao Xu di Heartstopper

di Antonio Raimondo Di Grigoli

1. Introduzione

Negli ultimi anni la maschilità è stata oggetto di attenzione in seno agli studi di genere in ambito accademico e da parte del mondo dell'attivismo femminista e della cultura popolare. Questo interesse scientifico e culturale verso "la controparte del femminile", come categoria di genere che necessita di essere messa in discussione, di essere decostruita e rinegoziata, è il risultato di un lungo dibattito che ha manifestato l'urgenza di esaminare e di lavorare sull'eguaglianza tra i generi e di coinvolgere in tale processo anche le diverse forme di maschilità.

Il presente contributo intende riflettere, da un lato, sull'analisi dell'eteronormatività nelle maschilità eterosessuali e delle loro rappresentazioni nel mondo della cultura pop e, dall'altro, ripensare i significati che tali rappresentazioni possono assumere in una cornice pedagogica. In primo luogo, il trinomio eterosessualità-maschilità-eteronormatività verrà inquadrato in una cornice storico-teorica di tipo filosofico e sociologico e, in secondo luogo, sarà oggetto di ulteriore analisi nell'ambito dei *cultural studies* e, nello specifico, degli studi sulla *popular culture* o cultura pop, servendoci del concetto di *male gaze* o, ancora meglio, dello "sguardo eteronormativo", che contribuisce alla costruzione di un certo immaginario maschile.

Tale quadro è propedeutico all'introduzione della figura di Tao Xu, uno dei personaggi della serie tv *Heartstopper*, come esempio dell'anti-*Übermensch* e di un rinnovamento della maschilità.

Mediante il ricorso a un approccio teorico-metodologico fondato sulla socio-semiotica, si prendono in esame alcuni dialoghi intercorsi tra il giovane Tao e altri personaggi della serie, con l'obiettivo di esaminare le mo-

dalità poco convenzionali attraverso cui costruisce la sua maschilità lontano dallo sguardo eteronormato.

I temi che emergono dalla nostra analisi saranno poi scandagliati da una dimensione pedagogica, al fine di dimostrare che il dialogo tra cultura pop e pedagogia può dimostrarsi utile per lavorare con le nuove generazioni sui differenti modi in cui costruire la propria identità.

2. Maschilità, eterosessualità ed eteronormatività

La configurazione eterosessuale
proietta nel mondo naturale e su altre specie,
così come sulla nostra, le proprie rappresentazioni
(etero)normative e
le proprie strutture (etero)
sessiste come standard di riferimento su cui co-
struire aspettative sociali e
progettare forme di relazionalità
(Rinaldi, 2012, pp. 140-141)

Durante il corso della propria esistenza, ogni individuo può assumere un certo ruolo che è tendenzialmente mutevole in rapporto alle competenze che si acquisiscono nel tempo. Al concetto di ruolo è legata l'idea di status che può essere ascritto o acquisito, fondandosi su un tipo di relazione complementare. Allo status ascritto, appartiene, ad esempio, il sesso, visto che è un qualcosa di insito nell'essere umano a partire dalla nascita; lo status acquisito riguarda, invece, ciò che un individuo acquisisce o apprende nel tempo come esperienza propria del campo educativo e professionale (Corbisiero, Nocenzi 2022, p. 4). La nostra società, fondandosi sul binarismo di genere, esclude tutte quelle identità che non sono considerate funzionali per il progresso e, dunque, per la crescita sociale ed è proprio da questo sistema che viene prodotto il sistema eteronormativo.

Il termine eteronormatività è stato usato per la prima volta dallo studioso Michael Warner (1991) per definire la pervasività e la capillarità dell'"eterosessualità obbligatoria" presente nelle società contemporanee. Secondo l'autore, l'eteronormatività agisce preservando le condotte eterosessuali considerate normali e marginalizzando qualsiasi sessualità non "riconosciuta" dalla cultura eterosessuale (Falcetta, 2014). Questo concetto affonda le sue origini nel pensiero femminista degli anni Ottanta del XX secolo quando, oltre alla problematizzazione delle differenze di genere, si è posta la questione dell'orientamento eterosessuale come causa di sistemi oppressivi di potere e di dominazione. Il dominio maschile agisce attraver-

so sia l'esclusione del femminile che mediante il rifiuto delle sessualità eteronormative. Se Adrienne Rich (1980) metteva in luce l'esistenza di un'eterosessualità obbligatoria, come "ente politico", Monique Wittig (2019) affermava che il patriarcato produce le relazioni eterosessuali tra i generi e il rapporto di interdipendenza tra genere e sessualità.

Il sistema eteronormativo si estende alle istituzioni e alle sue strutture influenzandone gli orientamenti, facendo sembrare l'eterosessualità coerente e privilegiata. In accordo con quanto affermato da Messerschmidt (2022) "sono le maschilità egemoni che legittimano le diseguaglianze tra uomini e donne, tra maschilità e femminilità e tra le maschilità" (p. 87).

Esiste un profondo legame tra la costruzione della maschilità, l'eterosessualità e la produzione dell'eteronormatività, dato che l'identità maschile ha determinato l'ordine di genere e sessuale, anche mediante dinamiche di regolamentazione delle pratiche di genere e sessuali non normative.

La maschilità eterosessuale obbligatoria e la sua standardizzazione come costruito sociale e "atto pedagogico" necessario, si "insinua" attraverso i canali informali della quotidianità, tra cui il cinema, la tv, la musica e i social media. Nonostante ciò, negli ultimi anni l'industria culturale ha proposto nuovi modelli identitari di maschilità e di femminilità, travalicando i tradizionali confini di generi binari, tentando così di scardinare l'eteronormatività e di rendere quello eterosessuale uno dei tanti modelli di un ampio e complesso spettro identitario.

3. Dal "male gaze" al superamento dello "sguardo eteronormativo" nella cultura pop

Negli ultimi decenni, le rappresentazioni del maschile nella cultura pop, soprattutto quelle associate al modello eteronormativo, hanno subito alcuni cambiamenti. Prima di leggere i significati del maschile nei media attraverso una lente di genere, è doveroso riprendere alcune riflessioni teoriche sorte in seno ai *Cultural Studies* e ai *Women's Studies*.

Le ricerche di Laura Mulvey (1975) hanno fatto emergere il sessismo verso il femminile attraverso l'espressione *male gaze*, intesa come la tendenza da parte della letteratura, delle arti visive e, nello specifico, del cinema di raffigurare la donna da un punto di vista esclusivamente maschile, riducendo il femminile a mero oggetto di piacere dell'uomo. Lo sguardo maschile, di tipo patriarcale, governava tutti gli elementi del cinema, dalla produzione e presentazione, alla visione, alla ricezione e al discorso.

Se gli studi femministi hanno avuto il merito di ribaltare la rappresentazione della donna da oggetto “osservato” a soggetto “osservante”, facendo leva sull’*empowerment* delle donne, a partire dagli anni Ottanta ci si inizia a interrogare sulla “presenza-assenza” della maschilità nel panorama sociale e culturale grazie ai *Critical Studies on Men and Masculinities*. Lo “sguardo maschile” non ingabbiava soltanto il femminile, ma limitava e omologava le “altre” maschilità, secondo lo standard eteronormativo.

Le prospettive di genere attuali concordano nell’affermare che la maschilità sia un costrutto sociale, multidimensionale e variabile (Levant, Richmond, 2007) e in continua rinegoziazione nel momento in cui si interseca con la razza, la classe, la sessualità e altre componenti dell’identità (Kimmel, 1987). Sebbene gli ideali culturali della maschilità cambino a seconda del momento storico (Connell, 2005), rimangono alcune convinzioni, atteggiamenti e comportamenti fondamentali associati ai ruoli maschili tradizionali (Levant, Richmond, 2007), come è evidente nelle proposte culturali offerte dai mass media.

Milestone e Mayer (2021) ripercorrono la genesi dei momenti storici che hanno visto come protagonisti differenti paradigmi di maschilità nelle rappresentazioni popolari, in rapporto ai cambiamenti sociali e culturali, individuando tre fasi: la prima intesa come “maschilità tradizionale” che si colloca tra gli anni Cinquanta e Sessanta del XX secolo; la seconda facente riferimento alle “nuove maschilità e alla metrosessualità” durante gli anni Settanta e Ottanta; e la terza tra gli anni Novanta del XX secolo e i primi anni del nuovo millennio, definita come “maschilità in crisi” (p. 134).

Durante le prime due fasi, le rappresentazioni di genere sono fortemente stereotipate, caratterizzate dalla presenza di maschilità che “incarnavano” i presupposti richiesti dalla società, quali la durezza, la forza e la razionalità che si contrappongono, al contrario, alle qualità ritenute proprie della sfera femminile quali, ad esempio, la sottomissione, l’emotività e la cura. Inoltre, il binomio eterosessualità/mascolinità si costruisce attraverso la rappresentazione del desiderio sessuale che guida gli uomini verso la conquista delle donne (*Ibid.*, p. 134-136).

Nonostante negli anni Settanta il femminismo, i movimenti di liberazione omosessuale e le ricerche di genere abbiano messo in discussione gli stereotipi sul femminile, la maschilità intesa come modello permeato da caratteristiche legate alla forza e al machismo, stentava a trovare un modello diverso dallo standard. Ad esempio, nel mondo dei *comics*, i supereroi della Marvel o della DC ostentavano la propria ipermascolinità mediante una serie di comportamenti che esacerbavano i tratti tipici maschili, quali la durezza, l’autocontrollo emotivo, la violenza come caratteristica da associare alla virilità, oltre che un modo meccanico di vivere la sessualità (Mosher,

Sirkin, 1984). Alcune ricerche sui modelli maschili nelle serie tv (Scharrer, Warren, 2021) riportano la tendenza alle rappresentazioni dei ruoli di genere maschile a seconda del tipo di format proposto. Ad esempio, è stato dimostrato che le *sitcom* utilizzano molti *topoi* della maschilità tradizionale, mediante la rappresentazione di padri inetti, oltre che di uomini molesti verso le donne (Kim *et al.*, 2007).

Contemporaneamente alle raffigurazioni di maschilità che ricalcano gli stereotipi tradizionali, negli ultimi anni si sono affermate tendenze che hanno cercato di sovvertire non soltanto il *male gaze* verso le donne, bensì anche lo sguardo eteronormativo che ingabbia la maschilità.

Le richieste da parte dei movimenti di visibilizzare le persone LGBTQIA+ in modalità meno stereotipate, legate anche alla tragicità della violenza, hanno consentito un ulteriore passaggio verso un *queer gaze* (Caruso, 2020). Tale svolta ha permesso di liberare dallo sguardo eteronormativo la realtà di genere, attraverso una maggior protagonismo dei personaggi LGBTQIA+.

La sovversione di un modo di leggere, interpretare e raffigurare la realtà oltre lo sguardo eteronormativo potrebbe aver inciso sui differenti modi di rappresentare ragazzi e uomini eterosessuali, le cui storie si intrecciano con quelle di lesbiche, gay, trans e individui *non binary* che hanno un ruolo principale, non più marginale o tipizzato, nelle storie del mondo pop.

4. Il personaggio di Tao Xu di *Heartstopper*. Un esempio di dualismo maschilità/eterosessualità non normativa?

La serie televisiva britannica *Heartstopper* è stata trasmessa in Italia il 22 aprile 2022, sulla piattaforma *streaming* Netflix, suscitando sin da subito un ampio interesse da parte del pubblico.

La prima stagione si centra sulla vita dei protagonisti principali della storia, ovvero Charlie Spring e Nick Nelson, due adolescenti appartenenti a mondi diversi. Charlie è un ragazzo timido e poco popolare che ha dichiarato apertamente la sua omosessualità da circa un anno. Al contrario, Nick è il classico ragazzo popolare, giocatore di football e che, solo apparentemente, incorpora una maschilità cisetero. Durante tutta la prima stagione Nick sarà il personaggio che vivrà un percorso di crescita personale relativamente alla propria identità sessuale. Infatti, grazie all'incontro con Charlie, Nick inizierà a provare sentimenti che lo renderanno consapevole della sua bisessualità.

Gli amici che fanno parte della sfera affettiva di Charlie sono Isaac Henderson, Tao Xu ed Elle Argent. Infine ci sono i compagni di squadra di

Nick, tra cui primeggia Harry Green, un bullo deciso a tormentare Charlie e di Tao.

Lo sguardo intersezionale e queer con cui è stata realizzata la serie conferisce alla storia una connotazione non stereotipata. Ad esempio temi quali l'omofobia e la transfobia, pur se realtà presenti nella serie, non vengono affrontate come uniche dimensioni caratterizzanti delle persone gay, lesbiche o trans. Questo processo culturale ha garantito sia una minor invisibilità dei personaggi LGBTQIA+ rispetto ai personaggi eterosessuali sia la possibilità di essere al centro di storie non necessariamente segnate dalla tragedia delle discriminazioni (Gross, 1995).

Inoltre, la serie mostra che è possibile che si instaurino rapporti di amicizia tra persone con differenti orientamenti sessuali (Charlie è gay, Nick è bisessuale) e identità di genere (Elle è una ragazza trans). Lo stesso vale per le relazioni sentimentali tra un ragazzo cisetero (Tao) e una ragazza trans (Elle).

4.1 Metodologia

Un'analisi sistematica del personaggio Tao Xu può permetterci di inquadrare i processi attraverso cui quest'adolescente costruisce la propria maschilità e spezza la 'norma' dello stereotipo eteronormativo. Ciò è possibile grazie allo studio di una serie di dialoghi che intercorrono tra Tao ed Elle, Nick, il bullo Harry e Charlie, avvalendoci di un impianto teorico-metodologico basato sulla socio-semiotica (Semperini, 2003). Si tratta di una disciplina che presta il suo sguardo al livello immanente dei testi, vale a dire a una dimensione discorsiva e semiotico-narrativa, con l'obiettivo di rilevarne le implicazioni sul piano sociale (Boero, 2018, p. 32).

Questo orientamento della ricerca risponde all'esigenza di studiare temi di interesse sociologico, tra cui il cinema, la moda, la televisione ed il giornalismo (*Ibid.*, p. 33). La semiotica e, in particolare, la teoria socio-semiotica considerano l'importanza costituita dalla lingua, dalle posture e dalle scritture dei processi di significazione, con predominanza della dimensione sociale e collettiva (Marrone, 2001, p. XIII).

Grazie all'uso di questo approccio metodologico, in linea con la finalità dello studio di caso, è possibile focalizzarci sulle implicazioni sociali della discorsività tra Tao e le/gli altri personaggi, per comprendere le modalità con cui egli performa la propria maschilità rispetto alla relazione con Charlie.

I dialoghi scelti tra Tao e l'amica Elle, con Nick e ancora con il bullo Harry, consentono di ricavare delle caratteristiche importanti rispetto della maschilità di Tao che, essendo un costrutto sociale e culturale, non può pre-

scindere dall'essere studiata e analizzata come risultato di un processo di significazione sociale. La dimensione delle emozioni, delle norme della maschilità, del contrasto tra Tao e altri modelli del maschile saranno accompagnati da alcune considerazioni teoriche provenienti dal panorama nazionale e internazionale dei *Critical Studies on Men and Masculinities*. Il ricorso a questi studi permette un'analisi approfondita del personaggio e del suo ruolo rispetto alle nuove proposte della cultura pop di creare dei prodotti che vadano a scardinare modelli identitari obsoleti.

4.2 Il rapporto amicale con Charlie. Quando le emozioni e la cura trasgrediscono le norme della maschilità

L'analisi del personaggio di Tao può prendere avvio dal progetto culturale che ha realizzato la serie tv *Heartstopper*, in conformità con la *graphic novel* che l'ha ispirata e che l'inserisce in un filone di nuove proposte televisive seriali destinate ai *teenagers* nel quale il *male gaze* è sostituito dall'elemento della *queerness* (Caruso, 2020).

Il ricorso a uno sguardo che stravolga l'eteronormatività nelle serie tv ha influenzato il modo in cui Tao socializza la propria maschilità e la propria eterosessualità, in un micro-contesto amicale privo di schemi rigidi in cui incasellare le relative questioni di genere e sessuali. La sua *performance* di genere non è dettata da una sua scelta personale, bensì da una necessità, visto che appartiene alla sfera dei cosiddetti perdenti. Alla pari di altri ragazzi che appartengono al gruppo delle "maschilità emarginate" dallo standard egemonico (Connell, Messerschmidt, 2005), Tao avrebbe potuto aderire a modelli di maschilità antifemministe come, ad esempio, le maschilità *geek* delle realtà digitali del *gaming*, che vivono la loro "marginalità" assumendo atteggiamenti sessisti e di vendetta verso il mondo femminile, ma anche nei confronti delle maschilità da cui sono state ghettizzate, considerate, al contrario, vincenti.

L'amicizia tra Charlie e Tao è di natura poco convenzionale rispetto al tradizionale legame intra-maschile adolescenziale; Tao mostra uno spiccato sentimento di cura e di protezione contro gli atti omofobi che hanno invaso l'esistenza di Charlie in passato. Ma vi è un momento nella serie in cui Tao teme che il suo migliore amico possa allontanarsi da lui, ovvero quando Charlie declina per la prima volta l'invito a prendere parte alla loro serata dedicata alla visione di un film scegliendo, al contrario, di andare a una festa su invito di Nick. In un momento di confidenza con Elle, Tao le confida: "*Nick c'è l'ha rubato, non importa perché, dovrebbe essere qui, con i suoi veri amici*" (1.03).

A tal proposito, è interessante notare l'atteggiamento adottato da Tao quando interagisce con l'amica Elle, dato che da ciò traspare una profonda vulnerabilità nella sfera affettiva del ragazzo, in netto contrasto con i tradizionali codici maschili che detterebbero, preferibilmente, di aderire a una sorta di 'stoicismo emozionale'.

Il protagonista è privo di qualsiasi "armatura" che impone ai ragazzi di non mostrare le proprie debolezze o i propri sentimenti, così come di non chiedere aiuto, aspetti che sono culturalmente legati all'universo femminile (Iori 2001; Burgio 2007). Tao stravolge i processi di strutturazione dell'ordine simbolico del maschile e durante la confessione dei propri timori a Elle aggiunge: "*Possiamo prometterci che la nostra amicizia verrà messa al primo posto?*". Alla richiesta, Elle replica allora in maniera ironica: "*Non fare il melodrammatico*" (1.03).

Durante gli episodi della prima stagione, Elle funge da 'contenitore emotivo' per Tao, al contrario di Nick che è il rivale per antonomasia, l'antagonista che s'interpone tra lui e Charlie, il (s)oggetto della contesa. Il diverbio tra Tao e Nick è evidente in una scena della quarta puntata ambientata nel cortile della scuola, quando il bullo Harry lancia una palla di carta contro i due ragazzi e Nick si precipita di corsa verso Tao per sapere se stesse bene. Questi si alza per restituire la pallina di carta e, con un gesto di sfida, si rivolge verso Nick e gli dice: "*No, è mia adesso*" (1.04) per poi gettargliela addosso nell'istante in cui comprende che "l'avversario" rimane inerme in una scena dai toni quasi "agonali".

Vi è inoltre un episodio della quinta puntata in cui assistiamo alla configurazione di due diversi modi di socializzare la maschilità: Harry e il gruppo dei bulli decide di infastidire Tao e Charlie nel cortile della scuola allo stesso modo della scena precedente, vale a dire lanciando loro una palla di carta. Quando Nick interviene in difesa di Tao e Charlie rivolge una domanda provocatoria: "*Che vuoi? Ti allei con i gay adesso?*" (1.05). Nella versione in lingua originale recita "*Aw! are you gay for them?*". A questa affermazione Tao risponde: "*Ricorri all'omofobia quando non trovi risposta adeguata*" (*Ibidem*). Harry controbatte chiedendogli: "*Che c'è: ti sono venute le tue cose?*" (*Ibidem*) e Tao conclude l'alterco in questo modo: "*Tesorero, quanto deve essere dura la tua vita, quando l'unica qualità che hai è essere un pezzo di merda*" (*Ibidem*).

In questa scena abbiamo una contrapposizione di due poli maschili differenti: Harry incarna il tipico modello di maschilità eteronormativo e omofobo, il quale tende a sottomettere le "maschilità altre", rappresentato da Tao e da Charlie. È un classico esempio di come il bullismo funzioni come un dispositivo di costruzione e di riproduzione del genere maschile (Burgio 2007) e di regolazione fondato su un copione di genere che:

- 1) crea un *dentro* e un *fuori*, un giusto e uno sbagliato in relazione al ruolo sociale che un maschio deve assumere, privando le vittime dell'adeguatezza di genere attraverso la denigrazione e la vittimizzazione;
- 2) distingue la maschilità "vera" da quelle false, perdenti, abiette;
- 3) crea consenso sociale rispetto al modello corretto di maschilità cui un ragazzo deve conformarsi (Burgio, 2021, p. 138).

Se Harry compie il suo "dovere" da maschio eterosessuale avvertendo Nick del fatto che, prendendo le difese di Charlie e di Tao, rischia di apparire un sostenitore dei diritti LGBTQIA+, la reazione di Tao ci riporta a un diverso modo di agire, lontano dai doveri dettati dalle norme della maschilità.

Tao mostra di non provare nessuna vergogna di essere alleato o semplicemente amico delle persone gay, pur essendo eterosessuale. In effetti, piuttosto di sentirsi attaccato nella sua eterosessualità, Tao cerca di far capire a Harry quale sia il suo vero problema, ovvero l'insensatezza dell'omofobia. Tao ricorre all'uso di un dispositivo comunicativo che spiazzava l'avversario, in quanto non attacca la sua maniera di vivere la propria maschilità, bensì i suoi meccanismi di aggressione e i suoi tentativi di denigrazione di tutto ciò che vi è di diverso rispetto a lui. Pur non avendo nella serie un ruolo di primo piano, il personaggio di Tao mostra che è possibile identificarsi con differenti modelli di maschilità.

5. Partire dal basso per costruire nuovi modelli di maschilità in adolescenza tra pedagogia e cultura pop

Negli ultimi decenni, la ricerca in ambito pedagogico ha compreso il potenziale educativo della cultura pop. Sia l'intrattenimento di "massa" che la cultura pop possono essere validi strumenti pedagogici nella decostruzione dei sistemi di potere (Giroux, 2001), come dell'eteronormatività nel caso di questo contributo. Sull'identità della cultura pop bisogna segnalare delle tensioni di fondo che riguardano la sua duplice tendenza ad essere sia oppressiva che emancipatoria (Hoggart 1998; Hall 2016; Edwards, Esposito, 2020).

Nonostante i cambiamenti in corso legati al femminismo, il maschile restava rinchiuso in un sistema, in un *male gaze* creato da una cultura patriarcale che, oltre a cristallizzare il femminile in un tipo di stereotipo, proponeva il mito della maschilità eterosessuale, un doppio sistema costituito sia dai privilegi che dai costi associati ad esso (Messner, 1997). Ma nonostante alcune produzioni culturali siano propense a rinforzare tale mito, allo stesso

modo possono aprire scenari innovativi, come nel caso di serie tv come *Heartstopper* e di personaggi come Tao Xu, che scardinano la norma.

In quest'ultima parte del lavoro, la cultura pop come teoria e pratica pedagogica (Zoletto, 2020), può essere utile per inquadrare alcune categorie educative emerse durante questa breve analisi del personaggio di Tao. Alcune ricerche sul dialogico tra pedagogia critica e cultura pop concordano nell'affermare che il dialogo tra queste due realtà possano far emergere le ideologie oppressive insite nella nostra società (Sandlin *et al.*, 2011).

Ad esempio, mediante atteggiamenti riflessivi e introspettivi, il personaggio di Tao travalica le rigide norme della maschilità che impongono agli uomini di non riflettere su sé stessi, contribuendo a innescare il fenomeno che in psicologia è conosciuto con il nome di *acting out*, ovvero dell'"azione ad ogni costo", proporzionalmente collegato alla pressione sociale verso la virilità (Promundo, 2021, p. 6). Un altro punto di interesse pedagogico è quello relativo al tema dell'"alleanza" tra le persone cisetero e quelle LGBTQIA+ per il contrasto all'omobitrofobia. L'appartenenza di Tao a un gruppo di amici composto da individui queer potrebbe aprire il dibattito sull'importanza dell'*engagement* delle persone eterosessuali (soprattutto dei maschi che sono i più restii a impegnarsi in prima persona per timore della possibile messa in discussione della loro virilità da parte dei pari) e sull'incoraggiamento da dare alla conoscenza e all'interazione con le soggettività che non si riconoscono nella norma cisetero per promuovere società che valorizzino le differenze.

In conclusione, Tao potrebbe rappresentare un modello di *caring masculinities* o di cosiddette maschilità accudenti, in cui la cura è intesa come azione etica e come condivisione collettiva, disincarnata dalla biologia del femminile, mettendo in discussione "la logica del dominio maschile" (Kit-tay, 1999), così da essere "sleali" verso il modello egemonico (hooks, 2022) ed eteronormativo.

Una pedagogia che parte "dal basso" e dal pop, soprattutto nel lavoro con gli/le adolescenti, e che prenda in considerazione la loro prospettive esperienziale ha un forte impatto sulla loro capacità di cogliere alcuni nodi problematici della nostra società (Benson, Chik, 2014, p. 6). Dunque, la pop pedagogia può essere intesa come modello teorico e operativo che ha la peculiarità di facilitare i modi con cui interpretiamo la nostra immediata esperienza rispetto ai problemi che riguardano la contemporaneità (Stramaglia, 2012). È solo attraverso uno sguardo ben radicato nella concretezza del presente che diventa possibile una co-costruzione di nuovi saperi e la realizzazione di spazi educativi critici (Benson, Chik, 2014).

Bibliografia

- Benson P., Chik A. (2014), *Popular Culture, Pedagogy and Teacher Education. International Perspective*, Routledge, London-New York.
- Boero M. (2018), *La famiglia nella pubblicità. Stereotipi, ruoli, identità*, FrancoAngeli, Milano.
- Burgio G. (2007), *Il bambino e l'armatura. Maschilità, violenza e educazione*, in Ulivieri S., a cura di, *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Guerini, Milano.
- Burgio G. (2021), *Attraverso il bullismo omofobico. Copioni di genere nell'adolescenza maschile*, in Batini F., Scierra I.D.M., a cura di, *In/sicurezza fra i banchi. Bullismo, omofobia e discriminazioni a scuola*, FrancoAngeli, Milano.
- Caruso A. (2020), *Queer Gaze. Corpi, storie e generi della televisione arcobaleno*, Asterisco, Sesto San Giovanni, MI.
- Connell R.W. (2005), *Masculinities*, University of California Press, Berkeley.
- Connell R.W., Messerschmidt J.W. (2005), "Hegemonic masculinity: Rethinking the concept", *Gender and Society*, 19, 6: 829-859.
- Corbisiero F., Nocenzi M., a cura di (2022), *Manuale di educazione al genere e alla sessualità*, UTET, Torino.
- Edwards E.B., Esposito J. (2020), *Intersectional Analysis as a Method to Analyze Popular Culture. Clarity in the Matrix*, Routledge, London-New York.
- Falcetta S. (2014), *La Corte di Strasburgo e la eteronormatività: una indagine comparativa delle sentenze Schalk and Kopf e X and Others contro Austria*, Articolo 29. Famiglia, orientamento sessuale, identità di genere, testo disponibile al sito: <http://www.articolo29.it/2014/corte-di-strasburgo-ed-eteronormativita-nellasentenza-schalk-kopf-ed-x-others-contro-austria>, 10 aprile 2023.
- Giroux H. (2001), "Breaking into the Movies: Pedagogy and the Politics of Film", *JAC*, 21, 3: 583-598.
- Gross L. (1995), *Out of the mainstream: Sexual minorities and the mass media*, in Dines G., Humez J.M., eds., *Gender, race and class in media: A text-reader*, Sage Publication, Thousand Oaks, CA.
- Hall S. (2016), *Cultural Studies 1983. A Theoretical History*, Duke University Press, Durham, NC.
- Hoggart R. (1998), *The Uses of Literacy*, Routledge, London-New York.
- hooks b. (2022), *Mascolinità e amore*, Il Saggiatore, Milano.
- Iori V. (2001), *La differenza di genere: alcune questioni*, in Demetrio D., Giusti M., Iori V., Mapelli B., Piussi A.M., Ulivieri S., *Con voce diversa. Pedagogia e differenza sessuale e di genere*, Guerini, Milano.
- Kim J.L., Sorsoli C.L., Collins K., Zylbergold B.A., Schooler D., Tolman, D.L. (2007), "From sex to sexuality: Exposing the heterosexual script on primetime network television", *Journal of Sex Research*, 44, 2: 145-157.

- Kimmel M.S. (1987), *Rethinking "masculinity": New directions in research*, in Kimmel M., ed., *Changing men: New directions in research on men and masculinity*, Sage Publication, Newbury Park, CA.
- Kittay E.F. (1999), *Love's Labor: Essays on Women, Equality, and Dependency*, Routledge, London-New York.
- Levant R.F., Richmond K. (2007), "A review of research on masculinity ideologies using the male role norms inventory", *The Journal of Men's Studies*, 15, 2: 130-146.
- Marrone G. (2001), *Corpi sociali. Processi comunicativi e semiotica del testo*, Einaudi, Torino.
- Messerschmidt J.W. (2022), *Maschilità egemone. Formulazione, riformulazione e diffusione*, Rosenberg & Sellier, Torino.
- Messner M.A. (1997), *Politics of Masculinities. Men in Movements*, Sage Publications, Thousand Oaks.
- Milestone K., Meyer S. (2021), *Gender and Popular Culture*, Polity Press Cambridge, UK.
- Mosher D.L., Sirkin M.I. (1984), "Measuring a macho personality constellation", *Journal of Research in Personality*, 18: 150-163.
- Mulvey L. (1975), *Visual and other Pleasures. Language, Discourse and Society*, Palgrave Macmillan, New York.
- Promundo (2021), *Masculinities and Male Trauma: Making the Connections*, testo disponibile al sito: https://www.equimundo.org/wp-content/uploads/2022/06/211029_BLS21375_PRO_MasculineNorms.v06.pdf, 20 giugno 2023.
- Rich A. (1980), "Eterosessualità obbligatoria ed esistenza lesbica", *Nuova DWF*, 23-24: 35-40.
- Rinaldi C., a cura di (2012), *Alterazioni. Introduzione alle sociologie omosessuali*, Mimesis, Milano-Udine.
- Sandlin J.A., O'Malley M.P., Burdick J. (2011), "Mapping the Complexity of Public Pedagogy Scholarship: 1894–2010", *Review of Educational Research*, 81, 3: 338-375.
- Scharrer E., Warren S. (2021), "Adolescents' Modern Media Use and Beliefs About Masculine Gender Roles and Norms", *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 99, 1: 289-315.
- Semperini A. (2003), *Lo sguardo sociosemiotico. Comunicazione, marche, media, pubblicità*, FrancoAngeli, Milano.
- Stramaglia M. (2012), *Pop pedagogia. L'educazione post-moderna tra simboli, merci e consumi*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Warner M. (1991), "Introduction: Fear Queer planet?", *Social Text*, 29: 3-17.
- Wittig M. (2019), *Il pensiero eterosessuale*, Ombre Corte, Verona.
- Zoletto D. (2020), *A partire dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, educazione*, FrancoAngeli, Milano.

Autrici, autori, autor3

Alessandra Altamura è ricercatrice presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli Studi di Foggia, dove insegna Pedagogia dell'infanzia e delle relazioni familiari. La sua produzione scientifica e i suoi studi sono orientati, principalmente, ai temi relativi alla pedagogia dell'infanzia e delle famiglie e alla differenza di genere. Ha al suo attivo diverse pubblicazioni in volumi collettanei e in riviste pedagogiche nazionali e internazionali e tre monografie – tra cui *Servizi per l'infanzia 0-6. Principi pedagogici e prospettive educative di un sistema in divenire* (2022) e *Genitori in divenire. Un'ipotesi di intervento per una genitorialità consapevole* (2021).

Federico Batini è professore associato (idoneo prima fascia dal 2017) di Pedagogia sperimentale all'Università degli Studi di Perugia dove coordina il Dottorato di Ricerca in “Educazione alla lettura, effetti e benefici della lettura e della lettura ad alta voce” (Unipg, Unibo, Unimore) e dirige i Master in “Lettura Master in Lettura ad Alta Voce a scuola, nei contesti educativi, di sviluppo, assistenziali, riabilitativi e organizzativi” e in “Orientamento narrativo e prevenzione della dispersione scolastica”. Autore di oltre 400 pubblicazioni scientifiche è autore per Il Mulino di *La lettura ad alta voce condivisa* (a cura di, 2023) e *Orientarsi nell'orientamento* (a cura di, 2024). Ha vinto il Premio Nazionale Siped nel 2015 e nel 2022.

Giuseppe Burgio è professore ordinario di Pedagogia generale e sociale all'Università “Kore” di Enna, Graduated SYLFF Fellow della “Tokyo Foundation for Policy Research”, Direttore della rivista scientifica “Pedagogia delle differenze”. Tra le sue pubblicazioni ricordiamo *Fuori binario. Bisessualità maschile e identità virile* (2021), vincitore del Premio nazionale 2022 della SIPED-Società Italiana di Pedagogia; e *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'intercultura* (2022), vincitore del Premio “Riccardo Massa” dell'Università di Milano Bicocca 2023.

Fabrizio Chello è professore associato di Pedagogia generale e sociale all'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli. La sua attività di ricerca focalizza l'attenzione sulle dinamiche di costruzione epistemica del sapere pedagogico e sull'analisi dei processi formativi in situazioni di transizione, disorientamento e incertezza, con particolare attenzione alle questioni di genere e di orientamento sessuale. Ha pubblicato numerosi articoli in riviste nazionali e internazionali e diversi volumi, tra cui si segnala il recente *La pedagogia in questione. Concetti, tempi, contesti* (2024, con E. Corbi e P. Perillo). Ha vinto il Premio Italiano di Pedagogia (SIPed) nel 2019 e il Premio “Riccardo Massa” nel 2020.

Antonio Raimondo Di Grigoli è assegnista di ricerca presso l'Università degli Studi di Firenze. I suoi interessi di ricerca vertono intorno alla decostruzione delle 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 postcoloniali e sulla popular culture.

Francesco Lavanga è PhD Student in Scienze della Formazione e Psicologia presso l'Università di Firenze. La sua attività di ricerca si concentra sulla pedagogia dell'adolescenza in relazione all'ecosistema digitale. Le aree di indagine riguardano gli ambienti virtuali, le più recenti soluzioni tecnologiche e il rapporto adolescente-macchina con le tecnologie nei contesti educativi formali e informali. Il suo lavoro include un focus sulle intelligenze artificiali generative e le esperienze di apprendimento ibride. Ha pubblicato il volume *Formazione dell'adolescente nella realtà estesa* (2022, con M.R. Mancaniello).

Stefano Maltese è docente a contratto di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Napoli Federico II e l'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa. Già assegnista di ricerca presso l'Ateneo Federiciano, è attualmente pedagogista in servizio presso il Centro di Ateneo Sinapsi per i servizi di inclusione attiva e partecipata degli studenti. I suoi principali interessi di ricerca riguardano le tematiche dell'inclusione sociale, della devianza e della marginalità, con particolare attenzione alle condizioni di vita delle e degli adolescenti.

Maria Rita Mancaniello è professoressa associata di Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Siena. La sua attività di ricerca interdisciplinare e transdisciplinare è focalizzata sullo sviluppo del soggetto adolescente e sui suoi potenziali evolutivi, partendo dalla relazione educativa come matrice e origine di ogni processo trasformativo della persona. Di recente l'attenzione scientifica si è orientata sulle questioni che si aprono in campo pedagogico, relativamente ai cambiamenti che stanno attraversando le nuove generazioni, sempre più immerse in una realtà ipertecnologica.

Mariarosaria Nardone è ricercatrice in Didattica e Pedagogia speciale presso il Dipartimento di Scienze dell'educazione dell'Università di Bologna. È componente del consiglio direttivo del Centro Studi sul Genere e l'Educazione e del consiglio scientifico del Centro di ricerca su media, educazione e tecnologie. Tra i suoi ambiti di ricerca: videogiochi ed educazione; la prospettiva di genere nell'educazione e nella didattica; media education; educazione inclusiva; educazione alla cittadinanza globale e digitale; educazione, territorio e partecipazione giovanile. Tra le recenti pubblicazioni Nardone R. (2023), "Videogiochi e disabilità. Una sfida inclusiva ancora tutta da giocare", in Emili A.E. (a cura di), *Tecnologie per l'inclusione scolastica. Le tecnologie come facilitatori e mediatori per una didattica inclusiva*, Trento, Erickson, pp. 311-326; Nardone R. (2023), "Genere e industria videoludica: complessità e possibilità di ruoli in gioco", in Micalizzi A. (a cura di), *POCHE. La questione di genere nell'industria culturale italiana*, Roma, WriteUp, pp. 231-249.

Alessia Ale* Santambrogio è dottoranda in "Processi educativi nei contesti eterogenei e multiculturali" presso l'Università "Kore" di Enna, con una ricerca dottorale sulle esperienze scolastiche di adolescenti trans e non-binary in Italia. I suoi principali interessi di ricerca riguardano i processi educativi e formativi in relazione a creatività di genere ed esperienze trans nell'infanzia e nell'adolescenza; e le pedagogie queer e pop. Tra le sue pubblicazioni si segnala Di "macro fari e piccoli cacciaviti di agire quotidiano". *L'educazione al genere come pratica di libertà* (2023, Lubrina Editore).

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

Ultimi volumi pubblicati:

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).

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

Vi aspettiamo su:

www.francoangeli.it

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:
teorie e tecniche

Didattica, scienze
della formazione

Economia,
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,
arte, territorio

Informatica, ingegneria
Scienze

Filosofia, letteratura,
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche
e servizi sociali



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Al di sotto e al di dentro delle millenarie pratiche discorsive misogine ed eteronormative che riproducono la maschilità egemonica, il maschile *si fa* in molti modi. Nel quotidiano esperire, infatti, emergono una pluralità di forme di maschilità che si esprimono attraverso pratiche affettivo-emotive, cognitive, socio-relazionali e azionali molto differenti l'una dall'altra. E tali pratiche si sviluppano, soprattutto, attraverso processi formativi informali, non intenzionali, silenziosi, latenti e inconsci, la cui forza – se spesso è impari rispetto al modello egemonico riprodotto a livello globale, nazionale e locale – può essere tale da segnare nuovi percorsi.

Sono questi nuovi percorsi che il presente volume vuole indagare, mediante ricerche pedagogiche di stampo storico-teorico ed empirico volte a far emergere la maschilità come realtà fenomenica composta da soggettività in divenire. Lì dove tale continuo divenire è colto nella sua fase adolescenziale, intesa come laboratorio per la sperimentazione delle innovazioni rispetto alla visione dominate e ai significati stereotipati relativi ai generi e agli orientamenti sessuali.

In questo senso, il presente volume – rivolgendosi a ricercatori/ricercatrici e a professionisti dell'educazione formale e non formale – ha l'intento di proporre inedite coordinate epistemologiche e teoriche per leggere le mascolinità contemporanee in adolescenza, proponendo un'analisi del loro divenire nei contesti informali di formazione quali, tra gli altri, gli ambienti digitali, la serialità audiovisiva e la produzione letteraria per adolescenti.

Fabrizio Chello, professore associato di Pedagogia generale e sociale, conduce ricerche teoriche ed empiriche volte ad analizzare i processi formativi in situazioni di transizione, disorientamento e incertezza, con particolare attenzione alle questioni di genere e di orientamento sessuale.

Stefano Maltese insegna Pedagogia generale e sociale. Ha condotto diverse ricerche empiriche su tematiche relative alla dimensione formativa e sociale della sessualità adolescenziale, attraverso i dispositivi della narrazione autobiografica e della rappresentazione mediale.