

Educare alla parità: il ruolo dell'antropologia di genere

di Alice Rizzi, Marco di Furia, Giusi Antonia Toto *

Riassunto

Il presente saggio definisce il ruolo della disciplina antropologica nel campo multidisciplinare delle scienze dell'educazione, partendo dai più recenti ordinamenti legislativi italiani; il focus principale è posto sul contributo che le riflessioni antropologiche possono fornire alla pedagogia di genere. Obiettivo principale del contributo è quello di ripercorrere brevemente le radici dell'antropologia di genere, una branca sistematizzata in Italia solo di recente, anche grazie alle rinnovate spinte culturali dei movimenti femministi ed LGBTQIA+. L'antropologia culturale, sin dai suoi albori, ha tentato di individuare le chiavi di lettura che permettessero di interpretare alcuni codici sottesi ai ruoli sociali, che ogni persona riproduce nelle pratiche quotidiane. La letteratura antropologica, negli anni, si è specializzata nell'analisi dei rapporti di genere, comprendendo che l'alterità di genere, o meglio *dei generi*, ha prodotto nel corso dei secoli dinamiche di squilibrio, da cui sono derivate disparità e ingiustizia sociale. Recuperando il portato del sapere antropologico, è possibile restituire a chi si occupa di educazione una prospettiva più ricca e consapevole, per esempio proprio in relazione ai rapporti tra i generi che si perpetuano da generazioni nelle nostre società. Le considerazioni proposte all'interno del saggio, dunque, intendono mettere in evidenza le opportunità che l'antropologia può generare in ambito di scienze dell'educazione, e della pedagogia di genere nello specifico, aggiungendo un tassello in più ai dispositivi culturali che si possono mettere in atto nella lotta ai sessismi e alle gerarchie alle quali, per fin troppo tempo, le persone sono state abituate. **Parole chiave:** Antropologia di genere, pedagogia di genere, scienze dell'educazione, antropologia culturale, femminismo, intersezionalità.

* Università di Foggia, Learning Sciences institute, Dipartimento di Studi Umanistici, e-mail: alice.rizzi@unifg.it, marco.difuria@unifg.it, giusi.toto@unifg.it. Il contributo è frutto di un lavoro congiunto delle autrici e dell'autore.

Educating for equality: The role of gender anthropology

Abstract

This essay delineates the role of anthropology within the multidisciplinary realm of educational sciences, starting with recent Italian legislative directives. The primary focus is on how anthropological insights can enrich gender pedagogy. The main objective is to briefly trace the development of gender anthropology, a field recently systematized in Italy, owing in part to the renewed cultural impetus from feminist and LGBTQIA+ movements. Cultural anthropology, since its inception, has sought to decipher the underlying codes of social roles that each of us reproduces in our daily lives. Over the years, anthropological literature has increasingly specialized in analyzing gender relations, recognizing that the diversity of gender has historically led to imbalanced dynamics, resulting in inequality and social injustice. By drawing on anthropological knowledge, it becomes possible to offer educators a deeper and more nuanced perspective, particularly concerning the entrenched gender relations prevalent in our societies for generations. The arguments presented in the essay aim to underscore the potential that anthropology holds for the educational sciences, especially in gender pedagogy, adding to the arsenal of cultural tools in the ongoing battle against sexism and the toxic hierarchies to which we have long been accustomed.

Keywords: Gender anthropology, gender pedagogy, educational science, cultural anthropology, feminism, intersectionality.

First submission: 26/04/2024, accepted: 23/06/2024

Il contributo dell'antropologia nei contesti educativi

Il Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 59, ha stabilito nuove modalità per la formazione iniziale e il reclutamento dei docenti della scuola secondaria in Italia. Fra i nuovi requisiti per l'accesso alla formazione iniziale e al tirocinio figura il possesso, oltre alla laurea magistrale relativa alle discipline di insegnamento, di 24 crediti universitari in discipline pedagogiche, psicologiche, antropologiche e in metodologie e tecnologie didattiche (Dei, 2018). Ad oggi, con il DPCM del 4 agosto 2023, la normativa ha ulteriormente aumentato il numero dei CFU a 60, ma quel primo decreto del 2017 ha sancito un momento storico per alcune discipline. Sebbene non mancasse in Italia un filone di studi sull'antropologia dell'educazione e sull'etnografia dello

schooling (Akinasso, 1992; Benadusi, 2004; Gobbo, 2003; Simonicca, 2011), di cui si discuterà diffusamente più avanti, per la disciplina antropologica essere inserita tra i requisiti generali per accedere alla professione insegnante, accanto ai più tradizionali campi del sapere psico-pedagogico, è stato un riconoscimento senza precedenti. Ancor più se si considera nello specifico la proposta, tra i temi, di «un'antropologia applicata alle scienze dell'educazione e all'analisi dei sistemi scolastici e dei loro problemi» (Dei, 2018, p. 6).

A partire dagli anni Ottanta del Novecento, il concetto di “scienze dell'educazione” è gradualmente diventato preferibile a quello più generico di “pedagogia” per riferirsi ai saperi che costituiscono la professione dell'insegnamento. Questo perché il primo termine rimanda ad una concezione più multidisciplinare e, se vogliamo, intersezionale: saperi diversi e con diverse basi epistemologiche che concorrono a ragionare sui percorsi formativi, ognuno dalla propria angolazione, cercando di tenere insieme le dinamiche psicologiche, sociali, culturali e politiche che contribuiscono allo sviluppo dell'individuo.

Nel mondo anglosassone, l'antropologia culturale ha sempre giocato un ruolo importante fra le scienze dell'educazione, per via della sua autorevolezza quando si parla, anzitutto, del concetto di “cultura”, che molto ha a che fare con l'organizzazione dei rapporti di parentela, del lavoro e degli *habitus* comportamentali, degli schemi di classificazione, del senso comune, del linguaggio, delle forme di comunicazione e molto altro ancora. Ebbene quanto più il funzionamento di questi universi citati a titolo di esempio ci sembra scontato e familiare, fino al punto di non esserne più consapevoli, tanto più profondamente essi costituiscono il nostro bagaglio culturale. Così profondamente da portarci a ritenere naturali alcuni degli elementi che ad essi appartengono, come se fossero connotativi della specie umana per come è.

È infatti naturale, per noi, dividere il tempo in giorni, mesi e anni, definire con la parola “zio” un certo grado di parentela, salutare gli amici con frasi o gesti che compiamo in un modo che ci sembra ‘naturale’; eppure, tutte queste pratiche hanno una matrice che evidentemente non è *naturale*, bensì *culturale*. Per accorgercene possiamo aiutarci relativizzando i nostri comportamenti, ad esempio comparandoli a quelli di altre culture, che salutano, nominano i parenti e dividono il tempo in modi altri, o guardando alla nostra stessa cultura ma in un'altra epoca storica e notando quanto fossero considerati diversamente alcuni canoni. Risulta dunque interessante per la prassi educativa cogliere in azione il processo di “naturalizzazione”, ovvero quel processo attraverso cui le nostre particolarità culturali si trasformano in qualcosa che appartiene a un ordine immutabile e generale delle cose. Pierre Bourdieu considera questo processo di naturalizzazione come un'arma fondamentale

del potere, capace persino di invertire i rapporti causa-effetto (Dei, 2018). Il patriarcato, inteso come sistema di potere centrato sul genere maschile, e la disparità di genere che ne consegue, sono frutto di un simile processo: il dominio del maschile sul femminile (e sugli altri generi) viene presentato come una conseguenza *naturale* delle differenze fra i generi. In che modo queste differenze sono strumentalizzate all'interno di un tale sistema di potere che ha, come tutti i sistemi di potere, il fondamentale mandato di autoalimentarsi e perpetuare se stesso il più a lungo possibile nel tempo?

La comprovata inclinazione antropologica, quasi vocativa, per lo studio dell'alterità e, in altre parole, per lo studio delle *differenze*, ha portato la disciplina a proporre anzitutto un approccio comparativo ai problemi dell'educazione, dell'apprendimento e del ruolo dei bambini nelle diverse società.

In tutte le società, che esse abbiano o meno strutture scolastiche formalizzate, si possono rintracciare processi di inculturazione tramite i quali i/le discendenti apprendono la cultura del gruppo: il linguaggio, i comportamenti rituali, le norme relazionali. La comparazione fra diversi approcci educativi può aiutare a evidenziare gli aspetti che dipendono da specificità culturali.

Verso un'antropologia di genere per l'educazione e la formazione

Negli anni '20 del Novecento, Franz Boas, pietra miliare della scuola antropologica nordamericana (Boas, 1911), inviò alle isole Samoa una sua giovanissima allieva, Margaret Mead, per studiare il comportamento delle adolescenti samoane e confrontarlo con quello delle adolescenti americane. Quello che la studiosa dimostrò fu che la vita delle prime, condotta in famiglie non repressive e in gruppi sociali non competitivi, senza tabù sessuali o ossessioni di promozione sociale a differenza di quella delle seconde, era priva di angosce e turbamenti (Mead, 1929). Non solo: la fondamentale dimostrazione di Mead è che quelli allora chiamati "temperamenti" maschili e femminili, e ritenuti naturali, sono in realtà costruzioni culturali, ruoli sociali vissuti in maniere molto diverse nelle varie culture. Tutti dati che, negando l'approccio determinista, hanno permesso una progressione delle teorie antropologiche nel loro insieme ma soprattutto hanno aperto la strada agli studi di genere, mettendo in discussione e iniziando a problematizzare le legittimazioni delle strutture sociali e di potere "occidentali" (Campani, 2017).

Un lavoro simile e coevo fu condotto dall'antropologo polacco Bronislaw Malinowski, nelle isole Trobriand, esposto nella sua celebre opera "Argonauti del Pacifico Occidentale" (Malinowski, 2004), in cui l'autore paragona la Vienna di fine Ottocento, con il suo sistema nucleare, monogamico e patriarcale, a quello matriarcale trobriandese.

Ancora, Ruth Benedict (1934; 1938) studiò come ogni cultura, all'interno di varie possibilità di comportamento, scelga alcuni privilegi scartandone altri, e come, per mezzo dell'inculturazione, vengano plasmate configurazioni psico-culturali particolari le quali, a loro volta, costituirebbero una "personalità di base" riconoscibile tanto nelle relazioni sociali quanto nelle istituzioni e nella produzione di universi simbolici, specifici in ogni cultura. Secondo l'autrice, in sintesi, le pratiche di allevamento dei bambini e le pratiche di inculturazione stanno alla base di particolari forme culturali.

L'antropologia, con la sua letteratura e il metodo che la contraddistingue, può essere fondamentale nell'osservazione e nell'analisi dei contesti reali di formazione e sviluppo dell'individuo. Essa può risultare fondamentale per far emergere quelle strutture di valori e presupposti culturali impliciti che influenzano tanto le vite degli alunni quanto il lavoro dell'insegnante (forme di comunicazione non verbale, organizzazione degli spazi, comportamenti ritualizzati). Questo il contributo più importante che l'antropologia può offrire alle scienze dell'educazione: un'etnografia della scuola e dei contesti formativi come metodo che scavi sotto la superficie istituzionale e sotto le autorappresentazioni degli attori sociali (insegnanti, dirigenti, genitori, studenti), al fine di rendere visibili gli strati più profondi delle pratiche educative.

Lo sviluppo e le origini del sistema patriarcale si presentano in modi molto diversi a seconda delle aree culturali, dunque non può esserci un modello interpretativo unico e universale che valga per ciascuna di esse. Tuttavia, attraverso l'indagine di nascita ed espansione dei modelli patriarcali nelle principali aree culturali dell'Asia Occidentale e dell'Europa, è possibile quantomeno evidenziare che tali processi non sono affatto naturali, ma che essi consistono in occorrenze storiche che, in quanto tali, possono essere superate (Goettner-Abendroth, 2023).

Le prospettive culturali sul genere rappresentano un punto privilegiato d'osservazione per le discipline che studiano l'esperienza umana, perché consente di analizzare i diversi modi in cui le società, le culture e le religioni interpretano le sue espressioni, attribuendo significati, ruoli e categorie simboliche che si riflettono non solo sugli schemi relazionali, ma anche sui diversi macro sistemi del vivere comune (Torti, 2016).

In ogni società esiste un quadro strutturato per definire i ruoli di genere e conservare, sulla base di esso, determinate norme sociali. Invece di attribuire questi ruoli esclusivamente alla natura, essi vengono coltivati attraverso un insieme definito di aspettative. Le nozioni prevalenti di mascolinità e femminilità all'interno di una particolare cultura ed epoca dettano i diversi atteggi-

giamenti nei confronti del lavoro, della condotta e delle dinamiche interpersonali tra i generi. Inoltre, l'assegnazione sociale dei ruoli si allinea con un quadro simbolico che riflette e rafforza le norme stabilite (Bravo, 2001).

Se crediamo che le differenze di genere in qualche maniera parlino dell'incontro con l'alterità, allora è nostro compito provare a capire perché e attraverso quali processi esse siano, in modo complementare, luogo di disparità e sopraffazione.

Nel corso degli ultimi decenni l'antropologia femminista e di genere si sono enormemente sviluppate, abbracciando una pluralità di approcci e di argomenti: oltre ad analizzare l'impatto del genere sulla vita delle persone, hanno cercato di comprendere il ruolo che questo assume all'interno di configurazioni di significato e relazioni di potere più ampie (Mattalucci, 2012). In un'ottica intersezionale, la ricerca etnografica ha indagato come il lavoro, le migrazioni, la parentela, la religione e le istituzioni producano il genere e al tempo stesso ne siano prodotti, dialogando con la letteratura e soprattutto restituendo spazio e voce alle pratiche soggettive sul campo (Mattalucci, 2012).

In conclusione, della sua ricca ricostruzione storica dell'antropologia culturale, Giovanna Campani (prima autrice a sistematizzare una "Antropologia di Genere") indica come superato il concetto naturalistico di "genere" e come sia oggi centrale il diritto al genere: diritto che deve essere tutelato tanto dalle leggi quanto dalle pratiche formative. Posizione, questa, che deve essere assunta con forza dalla stessa pedagogia, per poi materializzarsi in pratiche educative, a partire dall'infanzia, a casa e a scuola, ma anche nella società in generale, in modo da favorire l'appartenenza di genere come una scelta. Senza discriminazioni. Tutto questo ci richiede anzitutto di designare le operazioni educative come destinazioni della riflessione teorica stessa (Campani, 2016). Si può far risalire la nascita dell'antropologia educativa al 1954, quando l'antropologo americano George Spindler organizzò la conferenza di Stanford. Riunendo educatori, antropologi e psicologi, Spindler mirava a promuovere la collaborazione nello sviluppo di modelli educativi in grado di affrontare le sfide prevalenti e le disparità sociali negli Stati Uniti di quell'epoca (Spindler e Spindler, 2000). Spindler voleva dimostrare (e ci è riuscito) che il sistema educativo statunitense rifletteva i conflitti e le disuguaglianze già presenti diffusamente nella società, e che i docenti si limitavano, per lo più, a trasmettere agli alunni e alle alunne quella cultura di appartenenza (Callari Galli, 1993). A partire dalla riflessione su come le differenze culturali fra docenti e alunni appartenenti a gruppi minoritari (di etnia o di classe) portassero i primi ad esplicitare atteggiamenti discriminatori nei confronti dei secondi, secondo molti antropologi statunitensi, nel corso degli anni Sessanta, obiettivo della ricerca etnografica doveva essere anche quello

di promuovere soluzioni in favore di un sistema educativo più inclusivo (Benadusi, 2017).

Oggi siamo a porci lo stesso quesito: in che modo le nostre competenze possono favorire la costruzione di un sistema educativo più giusto?

In una delle sue ricerche sugli istituti scolastici, Bourdieu ha riflettuto intorno all'influenza che la classe sociale esercita nelle scelte scolastiche dei singoli (Bourdieu e Passeron, 1970). Come è evidente, ancora oggi il sistema educativo tende a riprodurre le differenze sociali, in particolar modo quelle legate a classe, etnia e genere. Dalle etnografie di alcune ricercatrici condotte nelle scuole di diversi ordini e gradi, emerge come tra gli insegnanti si riscontri una sostanziale differenza tra le loro buone intenzioni e la reale capacità di metterle in pratica (Landi, 2016). Non solo, essi tendono ad attenersi ostinatamente a un principio di uguaglianza che appiattisce le differenze e finisce per non riconoscere e valorizzare le diverse difficoltà dovute a una diversa distribuzione di risorse, riproducendo di fatto le disuguaglianze presenti nel sistema sociale (Bourdieu, 1972). Durante alcune ricerche etnografiche in scuole superiori di secondo grado che attuano progetti di educazione sessuale, in cui le ricercatrici svolgono anche il ruolo di operatrici di progetto, si riscontra che i principali errori commessi riguardano la pratica di inserire progetti finalizzati a ridiscutere la cultura dominante all'interno di un'istituzione che riproduce quella stessa cultura, illudendosi che i principi su cui essa si fonda non influenzino i risultati del progetto stesso (Landi, 2016; Piasere, 2011; Ruffa, 2022). Si sottolinea inoltre come, per decostruire un intero universo simbolico di matrice patriarcale, un vero e proprio *habitus* con tutto ciò che lo concerne, non sono certo sufficienti poche ore di laboratorio in orario extrascolastico: fare educazione di genere non vuol dire fornire loro qualche informazione sulla storia dei movimenti femministi o qualche statistica sul numero di femminicidi annuali in Italia, bensì guidare i discenti in un percorso che permetta loro di decostruire le dinamiche patriarcali nella propria quotidianità (Ruffa, 2022).

Alleanze, dialoghi e interdisciplinarietà per una decostruzione delle discriminazioni

Provando a dare un'ulteriore declinazione a quello che potrebbe essere il contributo della ricerca etnografica nei contesti educativi, si può scommettere sull'approccio antropologico come efficace alleato nel processo di osservazione delle istituzioni scolastiche e dei modi in cui esse riproducono gli schemi dominanti. Non solo: inserendosi in quel filone che intende l'antropologia come una disciplina pubblica, in grado cioè, attraverso un approccio

engaged (Scheper-Hughes, 1995), di contribuire alla promozione di pratiche volte ad aumentare il benessere di tutti e tutte (Agier, 1997), essa potrebbe mostrarsi particolarmente utile non solo come osservatrice ma anche come partecipante e, si potrebbe aggiungere, protagonista, nel saper innescare il (seppur lento) processo di decostruzione di tali schemi. Un percorso che coinvolga tutti gli attori sociali (insegnanti, personale scolastico, studenti, famiglie, ministeri) e che nel metodo non dimentichi mai di restare dentro una prospettiva intersezionale e multidisciplinare. Un'antropologia aperta e critica, dunque, in grado di immaginare un'educazione altrettanto aperta e critica, attenta alle differenze e ai bisogni di ciascuno (Ingold, 2019).

Se è vero che «la cultura è costitutiva del soggetto umano non meno di quanto lo siano le strutture e le competenze psicologiche» (Dei, 2018, cit. p. 11), allora l'approccio pedagogico e quello antropologico non possono far altro che camminare l'uno al fianco dell'altro, per moltiplicare le angolature e restituire risposte complesse ai problemi educativi.

Il dialogo tra l'antropologia e gli altri settori disciplinari su cui le scienze dell'educazione si fondano, quali sociologia, storia, pedagogia, psicologia, filosofia, e tra questi settori e altri ambiti sociali, quali i movimenti femministi (Butler, 1990) e LGBTQIA+, deve dar vita a una metodologia incardinata su una interdisciplinarietà pluridirezionale, predisponendo uno spazio in cui le riflessioni di diversa estrazione epistemologica possano interagire, al fine di restituire il concetto di genere alla sua complessità e, rimanendo tale, lasciarsi comprendere.

Riferimenti bibliografici

- Agier, M. (1997). *Anthropologues en dangers: l'engagement sur le terrain*. Paris: Jean-Michel Place.
- Akinasso, F.N. (1992). Schooling, Language, and Knowledge in Literate and Non-literate Societies. *Comparative Studies in Society and History*, 34(1), pp. 68-109. Doi: 10.1017/S0010417500017448.
- Benadusi, M. (2004). *Etnografia di un istituto scolastico. Il cammino accidentato dell'innovazione passa per "via XX settembre"*. Rimini: Guaraldi.
- Benadusi, M. (2017). *Scuola in pratica. Prospettive antropologiche sull'educazione*. Firenze: Editpress.
- Benedict, R. (1934). *Modelli di cultura*, trad. it. Milano, Feltrinelli, 1974.
- Benedict, R. (1938) Continuities and Discontinuities in Cultural Condition. *Psychiatry*, 1, pp. 161-167. Doi: 10.1080/00332747.1938.11022182.
- Boas, F. (1911) Instability of Human Types. In Spiller, G. (Eds.) *Paper on Interracial Problems Communicated to the First Universal Races Conference Held at the University of London* (pp. 99-103). Boston: Ginn&Co.

- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève: Droz.
- Bourdieu P., Passeron J.C., (1972). *La riproduzione. Per una teoria dei sistemi d'insegnamento*. Rimini: Guaraldi 2006.
- Bravo, A. (2001). *Storia sociale delle donne nell'Italia contemporanea*. Roma, Bari: Laterza.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.
- Callari Galli, M. (1993). *Antropologia culturale e processi educativi*. Firenze: Scandicci.
- Campani, G. (2016). *Antropologia di genere*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Dei, F. (2011). A che cosa serve l'etnografia in una scuola?. In Simonicca, A. (a cura di). *Antropologia dei mondi della scuola. Questioni di metodo ed esperienze etnografiche*, (pp. 381-397). Roma: CISU.
- Dei, F. (2018). *Cultura, scuola, educazione: una prospettiva antropologica*. Pisa: Pacini Editore.
- Gobbo, F., Gomes, A. (2003) *Etnografia nei contesti educativi*. Roma: CISU.
- Goettner-Abendroth, H. (2023). *Le società matriarcali del passato e la nascita del patriarcato*. Milano: Mimesis.
- Ingold, T. (2019). *Antropologia come educazione*. Bologna: Edizioni La Linea.
- Landi, N. (2016). Antropologia e educazione alla sessualità. Limiti, potenzialità, prospettive analitiche e d'intervento. *Going Public*, 109.
- Malinowski, B., (1922) *Argonauti del Pacifico occidentale*, Torino, Bollati Boringhieri, 2004.
- Mattalucci, C. (2012). *Etnografie di genere: immaginari, relazioni e mutamenti sociali*. Edizioni Altravista.
- Mead M. (1929). *L'adolescenza in Samoa*, Firenze, Giunti-Barbera, 1980.
- Piasere, L. (2011). *A scuola. Tra antropologia e educazione*. Firenze: SEID.
- Ruffa, L. (2022). *La collaborazione tra educazione e antropologia può aiutarci a superare le differenze?* (testo disponibile al sito: <https://anpia.it/il-sistema-non-educativo/>).
- Scheper-Hughes, N. (1995). The Primacy of the Ethical: Propositions for a Militant Anthropology. *Current Anthropology*, 36(3), pp. 409-440. Doi: 10.1086/204378
- Simonicca A. (2011). *Antropologia dei mondi della scuola. Questioni di metodo ed esperienze etnografiche*. Roma: CISU.
- Spindler G. & Spindler L. (2000). *Fifty years of anthropology and education 1950-2000: A Spindler Anthology*. Psychology Press.
- Torti, R. (2016). Invito alla lettura. *Credere oggi*, 36(3), pp. 159-167.